

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

**Н.Б. Голуб, Г.Т. Шелехова,
А.В. Ярмолук, В.І. Новосьолова**

**НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
УЧНІВ 5 КЛАСУ
НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Київ
Видавничий дім «Сам»
2017

УДК 373.5.016:811.161.2
ББК 74.268.19=411.4

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 01.06.2017 року)*

Рецензенти:

Хорошковська О. Н., доктор педагогічних наук, професор, почесний академік Національної академії педагогічних наук України;

Караман С. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка;

Герасименко В. В., учитель української мови та літератури вищої категорії спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням української мови та літератури № 87 імені О. П. Довженка міста Києва, учитель-методист.

Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу : посібник / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – 144 с.

ISBN 966-8714-31-8

УДК 373.5.016:811.161.2
ББК 74.268.19=411.4

ISBN 966-8714-31-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Голуб Н.Б., Новосьолова В.І.,
Шелехова Г.Т., Ярмолюк А.В., 2017
© Видавничий дім «Сам», 2017

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5 КЛАСУ

1.1. Суть компетентнісного навчання української мови в основній школі (Голуб Н.Б.)	4
1.2. Психолого-педагогічні особливості формування мовленнєвої компетентності учнів в процесі сприймання усних і письмових текстів (Шелехова Г.Т.)	14
1.3. Текстотворча діяльність учнів в умовах компетентнісного навчання української мови (Голуб Н.Б.)	23
1.4. Форми, методи і прийоми навчання учнів 5 класу української мови на засадах компетентнісного підходу (Голуб Н.Б.)	30
1.5. Концепція підручника української мови для 5 класу на засадах компетентнісного підходу (Голуб Н.Б., Шелехова Г.Т., Новосьолова В.І., Ярмолюк А.В.)	48

РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Мотивація навчальної діяльності п'ятикласників на уроках української мови (Шелехова Г.Т.)	55
2.2. Формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів (Ярмолюк А.В.)	61
2.2.1. Психолого-педагогічні засади становлення й розвитку ціннісних орієнтацій учнів 5-х класів	61
2.2.2. Характеристика соціокультурної компетентності.	71
2.2.3. Методика формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів	74
2.3. Типологія вправ і завдань текстотвірного характеру (Голуб Н.Б.)	84
2.4. Формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників у процесі сприймання усних і письмових текстів (Шелехова Г.Т.)	96
2.4.1. Формування культури сприймання учнями п'ятого класу усних і письмових текстів	97
2.4.2. Особливості навчання п'ятикласників сприймати мовлення (за новою програмою з української мови)	101
2.5. Формування лексичної компетентності учнів 5 класу на уроках української мови (Новосьолова В.І.)	113
2.5.1. Теоретичні аспекти й сучасні підходи до формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови	113
2.5.2. Методика формування лексичної компетентності учнів 5 класу	116
2.5.3. Особливості уроків вивчення лексикології у 5 класі на засадах компетентнісного підходу	124
Словник лінгводидактичних термінів (Голуб Н.Б.)	139

РОЗДІЛ І.

Теоретичні засади компетентнісного навчання української мови учнів 5 класу

1.1. Суть компетентнісного навчання української мови в основній школі (Голуб Н.Б.)

Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу розглядають як «дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне й конструктивне входження людини в сучасні суспільні процеси, досягнення [5, с. 21]».

Базу для творчого осмислення й розроблення механізмів упровадження компетентнісного навчання в систему шкільної мовної освіти сформували вітчизняні й зарубіжні вчені (Авдеева Н., Бібік Н., Божович О., Ващенко Л., Гейхман Л., Гудзик І., Зеєр Е., Зимня І., Краєвський В., Маркова А., Мітіна Л., Равен Дж., Овчарук О., Осгуд Ч., Петровська Л., Пометун О., Селевко Г., Савченко О., Сисоєва С., Смагіна Т., Трубачева С., Хуторський А. та ін.).

Останнім часом з'являється все більше нових творчих проєктів стосовно впровадження компетентнісного підходу в українській лінгводидактиці (Варнавська І., Вашуленко М., Горошкіна О., Климова К., Коваленко Н., Кучерук О., Нищета В., Остапенко Н., Пентилюк М., Шелехова Г. та ін.), однак досі залишається багато ще не з'ясованих питань і не впроваджених у практику механізмів.

Осмислення будь-якої нової проблеми починається з ознайомлення з термінологією, що визначає суть її. Відповідно в активному обігу з'явилися такі наукові терміни, як «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «ключові компетенції/компетентності», «предметні компетенції/компетентності». Аби уникнути різнотлумачення, хаосу у викладі наукових думок, суджень, припущень і висновків у процесі досліджень, радимо орієнтуватися на таке розуміння окреслених термінів:

1. Компетентнісний підхід — це спрямування навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [11, с. 137]. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що можуть виникнути у будь-яких ситуаціях, зокрема таких:

- 1) пізнання світу й формування власної картини його;
- 2) міжособистісна взаємодія;
- 3) оцінювання чужих і власних вчинків;
- 4) споживацьке й естетичне оцінювання;
- 5) виконання різних соціальних ролей (громадянина, члена сім'ї, пасажера, покупця, клієнта, глядача, жителя міста, друга та ін.);
- 6) здійснення певного вибору (мотиву, рішення, професії, стилю життя, способу розв'язання конфлікту тощо);
- 7) захист особистих інтересів та ін.

2. Компетенція — це стандартне, нормативне поняття, загальна соціальна норма, взірць, що в галузі освіти являє собою запит суспільства у вигляді переліку знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань. На погляд Ю. Швалба, поняття компетенції відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта й фіксує коло заданих іззовні й запропонованих цілей і способів діяльності. У професійній діяльності компетенцію суб'єкта визначають посадові обов'язки й посадова інструкція, а в системі освіти — цілі навчальної діяльності суб'єкта освіти й навчальний план. Відповідно компетенція відображає цільовий бік соціальної діяльності суб'єкта, роблячи її більш визначеною і, водночас, обмеженою [13, с. 31-32].

3. Компетентність розглядають як особистісний результат навчальної діяльності, практичний індивідуальний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях і водночас показник того, що учень усвідомлює корисність знань і вмінь і бачить перспективи застосування їх, спроможний реалізувати накопичений багаж з метою досягнення бажаного результату в умовах школи і поза нею.

Орієнтування на компетентності не означає відмову від знань і вмінь, а передусім переформатування цих компонентів, надання їм функцій, дієвості. Так, внутрішню структуру компетентності визначають знання, пізнавальні й практичні навички, ставлення до себе, до людей, до світу, що оточує; емоційне й ціннісне сприйняття, наявність мотивації. Отже, знання і вміння є важливими складниками компетентності, без яких неможливо досягти компетентності.

4. Ключова (загальноосвітня) компетентність — це певний рівень функційної грамотності [2, с. 16]. Ключові компетентності заявлені як найвагоміші, такі, що максимально мають забезпечити соціалізацію молодого людини, утвердження її в суспільстві. З огляду на це, особливостями їх є сприяння досягненню успіхів, підвищенню якості суспільних інститутів і охоплення всіх сфер суспільного життя.

Чинний Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти виділяє *такі ключові компетентності*: уміння вчитися; спілкуватися державною, рідною й іноземними мовами; математична, базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька, здоров'язбережувальна.

У цьому ж документі визначено також і перелік *предметних* (галузевих) компетентностей, а саме: комунікативну, літературну, мистецьку, міжпредметну естетичну, природничо-наукову, математичну, проектно-технологічну, інформаційно-комунікаційну, суспільствознавчу, історичну, здоров'язбережувальну.

Ці переліки, звісно, можуть і повинні бути предметом наукових дискусій, однак у такому вигляді на сьогодні вони є орієнтиром для теоретиків і практиків освітньо-наукової галузі. Дискусії, пропозиції актуальні на етапі за-

твердження чи оновлення документів, однак недоцільно визначати ключові чи предметні компетентності для кожного регіону чи навчального закладу.

Предметну компетентність розглядаємо як здатність учня досягати бажаних результатів засобами здобутих знань, набутих умінь і навичок, сформованих особистісних характеристик під час розв'язання різних навчальних проблем.

Для загальноосвітньої школи найбільш обґрунтованою вважаємо трирівневу ієрархію А.Хуторського, а саме:

- 1) ключові компетентності (загальний (метапредметний) зміст освіти);
- 2) загальнопредметні компетентності (стосуються певного кола навчальних предметів та освітніх галузей);
- 3) предметні компетентності (мають конкретний опис і можливість формування у межах навчальних предметів) [12].

Сформовані ключові компетентності є базою для професійної компетентності. У цій площині проблеми мають бути чіткі розмежування: загальноосвітня школа формує *предметні, загальнопредметні і ключові* компетентності; у системі вищої школи доцільно говорити про *професійні, загальнопрофесійні й спеціальні*. Хоча ієрархія компетентностей потребує окремого дослідження.

Переорієнтація на компетентнісний підхід передбачає зміни в усіх компонентах: *змістовому* (перегляд програм, створення нової концепції підручника), *контрольовальному* (удосконалення критеріїв оцінювання навчальних досягнень), *організаційному* (зміни в організації навчального процесу, у взаєминах учителя й учнів та ін.) тощо.

Обмеження чи ігнорування якогось із компонентів породжує, наприклад, такі парадокси: з одного боку, нібито багато говоримо й пишемо про суспільне замовлення на мовну особистість, однак у результаті контролюється не готовність її взаємодіяти в суспільстві, а знання граматичних правил, уміння поставити, де потрібно, двокрапку чи апостроф, переказати готовий текст і визначити в ньому головну думку. Життя ж згодом екзаменує по своєму: воно майже не пропонує писати диктанти, не контролює знання класифікації приголосних чи типології складного речення. І виявляється, що учень, який грамотно писав диктанти, засвоїв мовні норми, володіє типами мовлення, не знає, як розпочати чи підтримати світську розмову, виборсатись із тенет конфлікту, відреагувати на неприйнятну для нього пропозицію чи на образу, презентувати себе як гідного конкурента, зацікавити співрозмовника чи переконати опонента; роздумує, чи варто розпочинати складну розмову з ображеною ним людиною. Цілком слухна пропозиція британських учених щодо того, аби до процедури шкільної атестації й прийому на роботу ввести вимірювання саме тих характеристик, розвиткові яких і повинна слугувати система освіти. Відповідно до суті компетентнісної освіти, результатом її мають бути компетентності, важливим складником яких є особистісні характеристики випускника (активність, відповідальність, комунікабельність, здатність до емпатії й рефлексії, допитливість, креативність, ініціативність тощо).

Важливою вимогою до змістового компонента освіти є такий добір його, щоб результати освіти не втрачали значення поза межами освітнього закладу.

Суть компетентнісного підходу до навчання мови задекларована у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де зазначено, що компетентності формуються в учнів у процесі набуття досвіду користування мовою [6].

Комунікативну компетентність розглядають як невід’ємний елемент структури змісту освіти і цілісну систему, що поєднує в собі знання, вміння, навички, психічні, моральні й поведінкові характеристики людини, які сукупно забезпечують успішне спілкування, емоційно комфортне середовище для учасників спілкування, сприяють формуванню гарного, упевненого в собі співрозмовника. За функційними особливостями структури КК виділяють такі її компоненти: *когнітивний (пізнавальний), ціннісно-смісловий, особистісний, емоційний і поведінковий*. Як свідчить практика, успішній організації процесу спілкування сприяє урахування всіх названих елементів комплексно, оскільки вони взаємопов’язані.

Об’єктом когнітивної парадигми в лінгвістичній науці визначають людський розум, мислення, ментальні процеси і стан людини. Відповідно *когнітивний аспект* у навчанні мови передбачає усвідомлене засвоєння теорії, чітке розуміння, для чого й чому потрібно вивчати теорію. У процесі навчання учень має сформувавати для себе розуміння мови не як абстрактної складної системи, а як універсального засобу пізнання, порозуміння.

Таким чином мову учні сприймають не як складну абстрактну систему з лабіринтами правил і винятків, а як засіб пізнання світу й утвердження себе у цьому світі. Урахування досліджень когнітології, а саме — моделей свідомості, пов’язаних із процесами пізнання, набуття, зберігання, застосування, передавання і репрезентації знань, оброблення інформації, трансформації знань, прийняття самостійних рішень, логічного структурування сприятиме поліпшенню пізнавального аспекту навчання мови і досягненню прогнозованих результатів компетентнісного навчання.

Отже, когнітивний компонент передбачає формування інтересу до навчання, перетворюючи процес вивчення мови на процес відкриття мови, трансформування споглядального, пасивного засвоєння теорії мови у жваве, цікаве й корисне дослідження. Це наводить на думку про доцільність перегляду програм і підручників з мови, які б дійсно ставили своїм завданням формування компетентного мовця, а не маленького вченого-лінгвіста.

Психологи і дидактики виділяють у структурі особистості передусім дві головні сфери: пізнавальну й потребно-мотиваційну. Перша з них містить у собі такі елементи як відчуття, сприйняття, увага, пам’ять, уявлення, уява, мислення, друга — потреби, мотиви, інтереси, емоції, волю, задатки й здібності, темперамент і характер.

Якщо *когнітивний* (пізнавальний) аспект КК спрямований на формування обізнаного мовця, носія інформації, стратега й тактика процесу спілкування, то *ціннісно-смісловий* виконує функцію своєрідного фільтра інформа-

ції, яку він добирає, засвоює, структурує, трансформує й поширює; формує моральне обличчя самого мовця (комуніканта), визначає правила добору стратегій і тактик.

Цінністю вважають будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства, те, заради чого вона діє і живе. Система цінностей, які визначає для себе суспільство, формує зміст його існування і перспективи розвитку. Для громадян такого суспільства цінності є мірилом у виборі правил і мотивів поведінки стосовно світу, людей і самого себе. Якщо система ціннісних орієнтирів суспільства спрямована на творення, а не руйнування, на благо, а не зло, справедливість, а не маніпулювання — це суспільство має велике майбутнє.

Термін «ціннісні орієнтації» в соціології означає мотиви, потреби, інтереси й інші детермінанти діяльності особистості, у соціолінгвістиці його розглядають як керівництво певними критеріями вибору комунікаційних засобів, орієнтацію на конкретні соціокультурні цінності й норми, що зумовлюють як використання мови загалом, так і окремих мовних засобів.

Дж. Равен у своєму дослідженні доводить, що ефективність програм розвитку можлива лише у тому випадку, коли ми будемо спиратися на розуміння зв'язку між цілями освітнього проекту і з системою цінностей [10].

На думку А. Князькова, ціннісні орієнтири можуть формувати позитивне чи упереджене ставлення до мови (мов) і деяких мовних засобів у багатомовному соціумі, орієнтують особистість чи колектив на домінуючу у всіх сферах життєдіяльності суспільства мову. Вони впливають не тільки на мовленнєву поведінку особистості, але й загалом на мовну ситуацію [9, с. 129].

Основним орієнтиром сучасної освіти називають формування особистості яка творчо мислить і здатна саморозвиватися й адаптуватися в соціумі. Узагальнений образ сучасного учня, за підсумками досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, повинен поєднувати в собі такі ключові характеристики: активність, ініціативність, рішучість, комунікабельність, персональну відповідальність, схильність аналізувати й здійснювати самоконтроль, впевненість у собі, уміння працювати в колективі та ін.

Щоб сформувати такого учня й водночас не перевантажити його другою інформацією, необхідно подбати, з одного боку, про високий коефіцієнт корисної дії теоретичних знань, а з іншого — про надійні й ефективні механізми перетворення їх у практичний досвід.

Знання мають бути не багажем «на всякий випадок», а ключем до розв'язання проблем, комфортного життя у соціумі, успішного професійного становлення, облаштування особистого життя. Тому йдеться про базовий, мінімальний обсяг навчального матеріалу. Неможливо навчити дитину всього, значно важливіше сформувати у неї потребу й уміння навчатися протягом життя. Визначати зміст навчального матеріалу варто з огляду на корисність, потрібність його за межами школи. Кожен навчальний предмет в умовах особистісно орієнтованого навчання розглядають як «засіб розвитку особистості [7, с. 128]».

Провідна компетентність, формування якої має забезпечувати урок української мови, — комунікативна. Навіщо учням знання основ комунікації?

По-перше, комунікативні знання, вміння й досвід збагачують новими способами поведінки, прийомами і тактиками, необхідними для розв'язання багатьох життєвих завдань у різних ситуаціях.

По-друге, комунікативна грамотність — обов'язкова умова успішності людини в особистому й професійному житті. Найважливішими вміннями випускників, необхідними для успішного працевлаштування й подальшого кар'єрного росту, визнаються вміння грамотно говорити й ефективно слухати, про що свідчать опитування і провідних роботодавців, і самих випускників провідних західних вишів. Діти, що виростили в «сім'ях, орієнтованих на розмову», виявляються більш здатні підтримувати успішні стосунки — в дружбі, і коханні, і дорослому житті. Подружні пари, де чоловік і дружина вміють спілкуватися, щасливіші у взаємостосунках...

По-третє, комунікативно компетентна людина почуває себе більш упевненою в житті і здатною ним управляти.

По-четверте, ми живемо в глобальному світі, де вміння домовлятися і спільно жити перетворюється в практичну життєву необхідність.

По-п'яте, незалежно від соціальних і професійних уподобань, розуміння комунікації необхідне кожному з нас для власного духовного існування, самоствердження і розвитку... Вивчаючи міжособистісну комунікацію, ми починаємо краще усвідомлювати свої обмеження й можливості, краще розуміти самих себе. Комунікативна грамотність дає змогу нам усвідомлено будувати свої стосунки й керувати ними, розпізнавати наслідки своїх дій і брати на себе відповідальність за свій вибір. Комунікативне знання робить нас духовно сильнішими, впевненішими в собі й мудрішими щодо життя [8, с. 15-17].

Комунікативне спрямування процесу навчання української мови передбачає формування готовності учнів до успішного розв'язання комунікативних завдань, а саме:

- здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів;
- володіти всіма видами і типами мовленнєвої діяльності;
- оцінювати й осмислювати ситуацію спілкування;
- адекватно реагувати на співрозмовника;
- відчувати стан співрозмовника;
- ініціювати комунікативну взаємодію;
- організовувати конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій;
- у виборі рішень керуватися системою цінностей, схвалених суспільством [1].

Отже, варто визначити ключові напрями роботи вчителя-словесника над формуванням комунікативної компетентності учнів, зокрема такі:

- розвивати вміння розуміти зміст і суть усних і письмових текстів;

-
- навчати створювати повноцінні в комунікативному сенсі висловлення, що відображають знання мовця про предмет мовлення, свої думки, почуття, наміри;
 - формувати вміння налагоджувати взаємодію з людьми, відповідним чином будуючи свої висловлення [4, с. 47];
 - формувати чітке розуміння цінностей і відповідно до них формулювати настанови;
 - виробляти навички самоконтролю своєї діяльності;
 - стимулювати наполегливість і бажання навчатися самостійно;
 - ефективно розвивати емоційну сферу учнів (навчати їх співчувати й радіти, сміятися і вболівати; тобто керувати емоціями відповідно до ситуації);
 - формувати впевненість, адекватне мовне й мовленнєве вираження її;
 - розвивати схильність до роздумів, критичне мислення;
 - привертати увагу до проблем, пов'язаних із досягненням цілей;
 - стимулювати самостійність і оригінальність мислення;
 - виховувати готовність продукування власних і реалізації чужих нових ідей;
 - розвивати здатність самостійно приймати рішення;
 - виховувати почуття персональної відповідальності за мовленнєвий вчинок;
 - розвивати здатність слухати інших людей й осмислювати інформацію [10, с. 281-296].

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що можуть виникнути у будь-яких ситуаціях, зокрема таких:

- пізнання довкілля й формування власної картини світу;
- оцінювання й реагування на світ довкола себе;
- міжособистісна взаємодія;
- оцінювання вчинків (своїх і чужих);
- освоєння сучасної техніки і технологій;
- виконання соціальних ролей (громадянина, члена сім'ї, пасажера, покупця, клієнта, глядача, жителя міста, друга та ін.);
- споживацьке й естетичне оцінювання;
- здійснення певного вибору (мотиву, рішення, професії, стилю життя, способу розв'язання конфлікту тощо);
- розв'язання власних життєвих проблем та ін.

Відповідно до зміни парадигми навчання, перегляду й ретельного добору потребують принципи, форми, методи і прийоми навчання.

Крім загальнодидактичних (науковість, доступність, наступність і перспективність, систематичність, наочність) і специфічних принципів, у навчанні мови набувають актуальності такі принципи: *мотиваційного забезпечення навчального процесу; ціннісного орієнтування; свідомості; життєвої доцільності й дієвості знань; забезпечення розвитку емоційних потреб учня; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; співробітництва і*

взаємної підтримки; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання.

Показниками, які свідчать про результативність навчання мають бути не лише знаннєвий (інформаційний), але й діяльнісний та особистісний. Жодне сучасне суспільство не робить замовлення на випускника, основним досягненням якого є знання. До числа суспільних очікувань належать *діяльнісні* (ініціативність, наполегливість, активність, здатність працювати у колективі, здатність приймати рішення, здатність ладити з людьми та ін.) й *особистісні* (відповідальність, віра в свої сили, терпимість, чуйність, толерантність, емпатія тощо) характеристики. За визначенням психологів, ознаками особистісної зрілості є 4 «кити», базові складники її, навколо яких групуються інші, — це відповідальність, терпимість, саморозвиток і позитивне ставлення до світу [3, с. 176].

Результат навчання в сучасній школі не може бути змодельований без урахування сучасного соціального замовлення сфері освіти. Інакше всі розмови про те, що сучасний випускник повинен володіти такими характеристиками, як комунікабельність, толерантність, активність, ініціативність, здатність до саморегуляції, творчого мислення, колективної творчої співпраці; крім того, мати розвинену уяву, силу волі, відповідальність за власні рішення і вчинки, матимуть декларативний характер, а випускники із таким освітнім багажем можуть не знайти собі гідного застосування за межами школи.

Згідно з особливостями нових підходів оцінювання навчальних досягнень учнів розширює свої функції. В умовах компетентнісного навчання оцінка повинна виконувати такі функції:

- *стимулювання* (стимулювати в учня відповідальність за власні освітні результати);
- *сприяння* (допомагати вчитися на помилках, усвідомлювати важливість і необхідність інформації, виявити те, чого учень не знає і не вміє);
- *констатування* (наявність тих чи інших умінь, ступінь оволодіння знаннями і вміннями, позитивні досягнення; наявність невдач, але без покарання за них);
- *динаміки* (розвиток, зростання учня порівняно з попередніми досягненнями чи невдачами);
- *мотивування* (мотивувати учнів на досягнення успіху);
- *спонукання* (активізувати учнів до активної навчальної діяльності);
- *рефлексії* (залучати учнів до самооцінювання на основі відомих критеріїв)
- *підтримування* (підтримувати високу самооцінку).

Крім когнітивного (пізнавального), важливе значення мають особистісний і поведінковий складники компетентності, відповідно до яких результатами навчальної діяльності учня мають бути конкретні поведінкові вміння й особистісні характеристики учня, а саме:

- *активність* (здатність і бажання діяти, здійснювати пошук);

-
- *ініціативність* (здатність ефективно працювати в умовах мінімального керівництва або без нього; пропонувати різні способи розв'язання проблем);
 - *пізнавальна й діяльнісна самостійність* (здатність здобувати інформацію з різних джерел, самостійно приймати рішення);
 - *відповідальність* (за власні рішення, вчинки, результати власної й колективної діяльності);
 - *здатність до саморегуляції* (дисциплінованість, стійкість у стресових ситуаціях, уміння регулювати своє навантаження, емоційний стан, розподіляти час і сили),
 - *комунікабельність* (вияв такту, здатність налагоджувати й підтримувати комунікативну взаємодію; ефективно й безконфліктно працювати в колективі).

Отже, варто говорити про такі об'єкти оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів основної школи, які узгоджуються із завданнями й цілями, а саме:

- 1) *знаннєвий* складник (знання, здобуті на уроці в умовах спільної діяльності й самостійно);
- 2) *діяльнісний* складник (уміння й навички, сформовані на основі здобутих знань);
- 3) *творчий* складник (здатність застосовувати знання, уміння й навички в нових умовах);
- 4) *емоційно-ціннісний* складник (здатність регулювати власні емоції, відчувати, осмислювати й адекватно реагувати на все, що оточує; узгоджувати свої дії з духовними й моральними цінностями);
- 5) *поведінковий* (здатність ініціювати певні дії, ідеї й реалізувати їх; здатність приймати самостійні рішення й відповідати за них; усвідомлювати й оцінювати різні життєві ситуації; самостійно продуктивно розв'язувати життєві проблеми);
- 6) *особистісний* (вияв позитивних особистісних характеристик: почуття власної гідності; повага до гідності іншої людини; цілеспрямованість, чуйність тощо).

Учителю треба бути готовим до того, що всі ці аспекти будуть згодом скомпоновані в оцінку (загальну чи диференційовану). Наприклад, під час оцінювання перших трьох позицій виставляється оцінка (поурочна, підсумковий бал тощо) згідно із розробленими критеріями. Наступні позиції (4, 5, 6) потрібно оцінювати по-іншому, описово чи за допомогою спеціальних тестів, вони виконуватимуть накопичувальну функцію і можуть фіксуватися в портфоліо.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце *не інформованість* учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникли у конкретних ситуаціях, за допомогою здобутих знань і набутих умінь. Отже, найвищої оцінки може заслуговувати *учень*, що не лише виявляє знання, а й *демонструє здатність*

і досвід ефективного застосування цих знань у запропонованій йому штучній ситуації.

Не претендуючи на вичерпність, привертаємо увагу до найсуттєвіших характеристик компетентної мовної особистості. У результаті аналізу наукової літератури, власних досліджень, можна зробити такі узагальнювальні висновки:

Таблиця

Ознаки компетентності мовної особисті

№ п/п	Компоненти	Ознаки, характеристики
1	Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення суті цінності як духовної категорії; визнання мови як цінності; усвідомлення спілкування як цінності; сприйняття успіху як цінності.
2	Пізнавальний (когнітивний)	Організованість, креативність, грунтовність, допитливість, активність, рефлексія;
3	Емоційний	Емоційне позитивне сприйняття світу довкола (здивування, радість, інтерес), емоційна рівновага, толерантність, емотивність.
4	Поведінковий	Наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, активність, ініціативність; впевненість у собі, комунікабельність.

Література:

1. Балакина Л. Л. Коммуникативная компетентность учащихся: содержание, необходимость формирования / Л. Л. Балакина / Электронный ресурс. — Режим доступа: http://info-alt.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=75:2009-08-05-14-49-46&catid=4:2009-07-15-17-32-29&Itemid=5.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8-14.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Бордовская Н.В., Реан А.А. — Сб.: Питер, 2008. — 304 с.

4. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. — Чернівці: Букрек, 2007. — 496 с.
5. Єрмаков І.Г. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості / І.Г.Єрмаков, Д.О. Пузіков // Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квітня 2011 року. — К.: Київ. Ін.-т сучасн. підр., 2011. — С.20-25.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання ; наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
7. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 352 с.
8. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матьяш. — СПб.: Речь, 2011. — 560 с.
9. Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. — [2-е изд., испр. и доп.]. — М. : Флинта, Наука, 1998. — С. 129.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. /Джон Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я. Савченко — К.: Грамота, 2012. — 504 с.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. — 2003. — №2. С.58-64.
13. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю.Швалб // Вища школа. — 2010. — №2. — С.31-36.

1.2. Психолого-педагогічні особливості формування мовленнєвої компетентності учнів в процесі сприймання усних і письмових текстів (Шелехова Г.Т.).

На нинішньому етапі розвитку шкільної мовної освіти навчання учнів української мови передбачає врахування сучасних підходів, що зумовлює чітке визначення результативного складника засвоєння змісту базової й повної загальної середньої освіти.

Як зазначено в чинній програмі з української мови, «пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі є забезпечення інтенсивного мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів [10, с. 3]».

Володіння українською мовою, уміння спілкуватися, прагнення досягати успіхів у процесі комунікації, уміння самостійно здобувати знання є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу.

Провідним каналом самостійного здобуття знань, розвитку й саморозвитку особистості учня є сприймання (аудіювання й читання) усних і письмових висловлювань (текстів), розуміння сприйнятої інформації, яка стає

надбанням учня, сприяє формуванню вмінь відтворювати й створювати власні висловлювання в різних ситуаціях спілкування на основі здобутої інформації.

Зазначимо, що в основі успішності формування комунікативної компетентності як ключової й предметної чільне місце посідає мовленнєва компетентність школярів у процесі сприймання й створення усних і письмових текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Мовленнєва компетентність школярів — це поняття комплексне. Воно охоплює систему вмінь (уміння сприймати, відтворювати й створювати усні, письмові монологічні й діалогічні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення), а також готовність розв'язувати проблеми особистісного й суспільного характеру.

В основі володіння мовою лежать уміння сприймати (слухати, читати) і розуміти почуте й прочитане. Проте, як свідчать спеціальні дослідження, учні не завжди вміють підготувати монологічне висловлення, в основі якого лежить передавання навчальної інформації, не можуть під час аудіювання й читання правильно й швидко дібрати потрібний матеріал, відділяти головне від другорядного, не володіють способами запису почутого й прочитаного (складний план, тези, конспект тощо).

Проведене анкетування серед учителів-словесників і вчителів інших предметів засвідчило, що сприйманню усного мовлення і навчальних письмових текстів приділяють недостатньо уваги. Проте в постійному потоці інформації є необхідність швидко орієнтуватися в ньому, а отже й потреба розроблення технологій, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності учнів *основної школи* в процесі сприймання усних і письмових текстів. Відповідно важливість навчання учнів таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання (слухання й розуміння) і читання (уголос і мовчки) зумовлена життєвою необхідністю й практикою здобуття освіти, успішність якої неможлива без розвитку в школярів належного рівня володіння аудіативними й читацькими вміннями.

Сучасна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання [10] передбачає формування в учнів зазначених умінь і навичок. Так, відповідно до вимог оновленої програми з української мови формуванню мовленнєвої компетентності учнів основної школи в процесі сприймання усних і письмових текстів відведено чільне місце. Успішне опанування вмінь аудіювання й читання передбачає регулярне використання спеціально підготовлених учителем, цілеспрямованих вправ і завдань із розвитку в учнів умінь слухати-розуміти, читати-розуміти, аналізувати й оцінювати усні й письмові висловлення (*розуміти фактичний зміст, особливості побудови текстів, визначати тему й основну думку, причинно-наслідкові зв'язки, основну й другорядну інформацію, зображувально-виражальні засоби*), *висловлювати своє ставлення до почутого й прочитаного, критично формулювати власні судження* тощо.

Відомо, що *сприймання* — обов'язкова умова будь-якого спілкування.

Сприймання чужого мовлення — різновид мовленнєвої діяльності людини, яка полягає у визначенні смислу почутих або прочитаних текстів (висловлювань), усвідомленні авторських особливостей мовлення тощо.

Три процеси — *сприймання*, або перцептивна діяльність, *розуміння*, або мисленнєва діяльність, і *запам'ятовування*, або мнемічна діяльність, — входять у загальні поняття, які визначаються термінами *аудіювання (сприймання й розуміння на слух)* і *читання (зорове сприймання й розуміння)*.

Проблему *розуміння* мовлення в науці розглядають за такими основними напрямками: філософсько-методологічним, логіко-лінгвістичним і психологічним. Так, за філософсько-методологічним напрямом розуміння розглядають як *пізнання, пояснення, знання, раціональність, тлумачення, інтерпретація* тощо. У межах логіко-лінгвістичного, а також літературознавчого й культурознавчого напрямів розуміння зіставляють із такими категоріями, як *смысл, текст, мовна комунікація, застосування знань, діалог* тощо. За психологічного напрямку розуміння розглядають як *діяльність, дію, спілкування, міжособистісні стосунки* тощо.

Зауважимо що, питання теорії та практики навчання аудіювання в загальноосвітніх навчальних закладах знайшли своє відображення в працях В. Андросюка [1], який вивчав особливості розуміння наукового тексту; М. Антонюка [2], де подано порівняльну характеристику розуміння учнями мовленнєвої інформації залежно від способу її сприймання; І. Гудзик [5], яка обґрунтувала необхідність навчання школярів аудіювання на уроках української мови, розробила систему вправ для навчання учнів початкових класів розуміння усного мовлення; С. Цінько створила систему роботи з розвитку аудіативних умінь в учнів 5-х класів, ефективну «крапельну» методику застосування її на уроках української мови [11]; забезпечує вчителів цікавим дидактичним матеріалом, спрямованим на розвиток названих умінь у п'ятикласників [12; 6].

Дослідженнями психологів доведено, що чуже мовлення сприймається легше, ніж продукується власне. Тут важливо лише виділяти загальну закономірність у послідовності роботи з видами мовленнєвої діяльності, яка передбачає рух від сприймання до продукування. Як наголошують дослідники [11, с.60], спільний мовний матеріал є тією мовно-мовленнєвою базою, на якій удосконалюються всі види мовленнєвої діяльності, тобто розвиваються рецептивні й продуктивні види мовленнєвої діяльності.

Наголосимо, що для взаємозв'язаного навчання характерною особливістю є спільні вміння для означених видів мовленнєвої діяльності, а саме: *уміння орієнтуватися в умовах мовленнєвої ситуації; визначати тему й основну думку; добирати необхідний матеріал, планувати; сприймати й створювати мовлення; контролювати свою діяльність; удосконалювати продукт цієї діяльності.*

Проблема читання тексту теж була предметом наукових інтересів багатьох дослідників. Відповідно до складності й багатогранності процесу читання можна виділити основні напрями вивчення цього питання, зокрема класи-

фікацію видів читання розглядали М.Зиганов, Б.Югаузен, З.Кличнікова, Т.Кудрявцева, Ф.Піддубний, І.Резніченко, М.Шанський, Ф.Шемахов, К.Щербакова. Загальним питанням психології читання присвячені праці Н.Рубакіна, О.Боговарової. Підвищенням ефективності читання учнями займалися Г.Граник, Л.Концева, С.Цуранова, читання студентами (Неволіна І., Чепелева Н.). Основні прийоми розуміння тексту під час читання розробив Л.Доблаєв. Прийомам швидкого читання приділяли увагу в своїх дослідженнях О.Андреєв, Є.Минько, А.Минько, Л.Хромов та ін.

Згідно з їхніми висновками, сприймання й розуміння тексту варто розглядати як дві сторони одного явища: *процесуальну й результативну*.

До основних результатів (ефектів) читання Н.Чепелева відносить: 1) *інформаційно-пізнавальний* ефект, який характеризується розширенням і поповненням знань читача, підвищенням його поінформованості; 2) *мотиваційно-особистісний* ефект, суть якого полягає у формуванні в читача особистісного ставлення до проблем, що висвітлюються в тексті, ширше — у розвиткові особистості; 3) *практичний* ефект, що забезпечує успішну організацію будь-якої практичної діяльності завдяки інформації, видобутій із тексту [13, с.19].

З.Кличнікова, наголошуючи на значенні читання для розвитку особистості читача, зазначає, що цей процес не завершується розумінням тексту, а він продовжується прийняттям якогось рішення з боку читача, що сприяє вдосконаленню його особистості [8].

Аудіювання, читання, говоріння, письмо як види мовленнєвої діяльності визначаються двома *особливостями*, а саме: передусім формою існування (усна, письмова) і характером спрямованості мовної дії, за визначенням В.Гумбольдта, «від думки до слова», «від слова до думки».

Залежно від основи визначення їх, види мовленнєвої діяльності об'єднуються парами, а саме: 1) *форми спілкування* — аудіювання — говоріння, письмо — читання; 2) *характеру самої дії* (сприйняття чи передача інформації) — говоріння — письмо, аудіювання — читання [3].

Зазначимо, що аудіювання, читання реалізують процеси прийому, осмислення, оцінювання, інтерпретацію мовленнєвого повідомлення адресатом [9, с.67]. Ці види мовленнєвої діяльності належать до пасивних видів цієї діяльності, проте вони мають безпосереднє відношення до сформованості вмінь *розуміння* текстів, розпізнавання й виділення інформації й способу її оцінки. Сприймання повідомлення адресатом відбувається таким чином: фізичне сприйняття тексту, розуміння поверхового значення, співвіднесення із ситуацією, контекстом, розуміння глибинного значення, співвіднесення з фондом знань, інтелектуально-емоційне сприйняття висловлювання, усвідомлення його смислу, концепту, а також особливостей адресанта [9, с.98]. Наголошуючи на ролі слухання-розуміння, яке становить близько 42 відсотків у загальному процесі спілкування, зазначимо, що аудіювання допомагає в прийнятті рішень, посилює в людини впевненість у собі. Проте воно не відбувається автоматично, а є цілеспрямована, організована діяль-

ність людини в процесі спілкування, оскільки семантика дієслова «слухати-розуміти» позначає активний процес, а «чути» — передбачає пасивне сприймання, тобто фіксує лише процес сприймання.

Як зазначає І.Зимня, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності характеризується трифазовістю. Це *спонукально-мотиваційна фаза*, у якій визначальним є інтелектуально-пізнавальний мотив, метою аудіювання на ній є розкриття смислових зв'язків, осмислення почутого мовленнєвого повідомлення, його розуміння. На *аналітико-синтетичній фазі* мовленнєвої діяльності відбувається початковий синтез, аналіз і кінцевий синтез почутого. Водночас різним є проникнення слухача в задум висловлення мовця (*тема, основна думка висловлення, яким чином, за допомогою яких засобів побудоване, чому саме так, що мав на увазі мовець* тощо) [6, с.96].

Психологи виділяють декілька рівнів розуміння, серед них такі, як рівень розуміння слів, словосполучень, речень; рівень розуміння загального змісту тексту; рівень розуміння загального змісту і деталей тексту; рівень розуміння емоційно-оцінної інформації та ін. [14, с. 148].

З огляду на те, що аудіювання є активним складним процесом і має різне спрямування, дослідники виділяють чотири його типи: а) здебільшого незаплановане аудіювання *заради задоволення* (слухання музики, вистав, дружніх розмов, дискусій тощо); б) *уважне, вдумливе аудіювання*, метою якого є розуміння й запам'ятовування (лекції, новини по радіо, інструкції, усні настанови старших тощо); в) *критичне аудіювання* (невпевненість у достовірній інформації, її однобічності, відверто неприйнятні погляди певних людей тощо); г) *емпатичне аудіювання*, яке сприяє дружнім стосункам між людьми (коли слухач сприймає мовця крізь призму власного досвіду, почуттів, розуміє ситуацію, у якій перебуває мовець, тощо).

Отже, *сприймання* передбачає відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ, що діють у відповідний момент на органи відчуття. Сприймання містить також і дані попереднього досвіду учня, тому воно багатше від безпосередніх відчуттів.

Як уже наголошувалось, основною метою аудіювання й читання є сприймання й розуміння тим, хто читає (слухає), змісту тексту, тобто сприймання мовлення (тексту) у нормальних умовах спілкування може бути визначено як «сміслові сприйняття». Розуміння під час аудіювання й читання — складний процес. Зазначимо, що такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання і читання, будучи психофізіологічними процесами, мають схожість і відмінність. Схожість виявляється на рівні інтелектуальних процесів (аналіз і синтез), порівняння, узагальнення тощо, а відмінність — на рівні умов представлення й сприйняття.

Предметом аудіювання й читання є чужа думка, яка закодована у сприйнятому на слух і зором тексті та яку належить розпізнати. Результатом аудіювання й читання є розуміння сприйнятого і власна мовленнєва й немовленнєва поведінка: вербальна реакція на почуте чи прочитане, збереження здобутої інформації в пам'яті до певного часу тощо. Навчання аудіювання передбачає

вміння вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи, розпізнавати їх, адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення, різницю між схожими словами, чути особливості інтонації, паузи, наголос, тембр, інтенсивність звучання тощо. Будучи засобом навчання, читання допомагає в оволодінні мовним матеріалом, у його закріпленні, збагаченні мовлення. Читання допомагає також удосконалювати вміння усного мовлення, оскільки під час читання як уголос, так і мовчки функціонують провідні мовні аналізатори — слухові, мовленнєво-рухові, характерні для говоріння.

Читання має багато спільного з аудіюванням і письмом. Для цих трьох видів мовленнєвої діяльності характерними є функціонування мовленнєво-рухового аналізатора у внутрішньому мовленні [9, с.205]. Усі ці дані ще раз підтверджують думку про *необхідність взаємопов'язаного формування й розвитку вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності*.

Зазначимо, що сприймання мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, викликаних трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання й мовними особливостями мовленнєвого повідомлення [9, с.120]. Труднощі значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів аудіювання, характер функціонування яких потрібно знати.

Так, один з найважливіших механізмів аудіювання — *механізм оперативної пам'яті*, що втримує у свідомості слухача сприйняті слова й словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Якщо ж інформацію сприймають невеликими блоками, то на її опрацювання витрачають менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим [9, с.121]. Такий механізм, як *ймовірне прогнозування* дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, усього висловлення передбачити його закінчення. Прогнозуванню піддається не лише структурний, формальний, а й смисловий бік мовлення, передбачаючи який слухач спирається на такі фактори, як *ситуація спілкування, контекст, особливості мовця, його досвід спілкування* тощо.

Далі наголосимо на важливості *механізму довготривалої пам'яті*, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються в нашій свідомості; на особливостях формування цієї пам'яті (її формують не спеціальними вправами, а попереднім досвідом слухача).

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє *механізм осмислення*, що виконує «операції компресії фраз, окремих фрагментів або всього тексту за рахунок уникнення подробиць і, залишаючи лише «згустки» смислу, звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації [9, с.121]».

Зауважимо, що однією із специфічних особливостей формування й розвитку вмінь слухати-розуміти є робота над аудіотекстом як єдиним смисловим і синтаксичним цілим. Тому тексти для аудіювання повинні відповідати віковим особливостям та інтересам учнів, мати нескладний сюжет, являти

собою зразки різних видів (монолог, діалог), стилів, типів і жанрів мовлення, а також мати надлишкові елементи інформації.

Експериментально доведено (Ільїна В., Кличнікова З.) [8], що в мовленнєвій діяльності у звичайних умовах спілкування увага, як правило, зосереджена на *змістовому боці* того, що ми сприймаємо або про що говоримо. *Мовні ж особливості* й сам процес мовлення зазвичай не усвідомлюють або усвідомлюють частково.

Як стверджують психологи (Костюк Г., Ніколаєнко Д. та ін.), *діалогічна* форма мовлення сприймається *легше*, ніж *монологічна*, яка потребує добре розвиненої слухової пам'яті, високого рівня розвитку вірогідного прогнозування, логічного мислення. Під час сприймання усного монологічного мовлення, яке має швидкий темп звучання, виникають значні труднощі в слухачів, особливо потрібно це враховувати в процесі формування в п'ятикласників умінь слухання-розуміння.

Важливою психологічною особливістю слухання (аудіювання) є його одноразовість, неповторюваність у звичайних умовах спілкування. Тому вчені виділяють *продуктивне й репродуктивне слухання*. Для репродуктивного слухання, на відміну від продуктивного, характерною є повторюваність інформації. Але на уроках з української мови в 5-му класі слід подбати про те, щоб більше часу відводилося для продуктивного слухання, тобто дбати про природність ситуації спілкування. До репродуктивного слухання вдаватися тоді, коли школярам доводиться переказувати (докладно, стисло чи вибірково) тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення.

Читання як вид спілкування передбачає наявність здебільшого трьох компонентів: автор — текст — читач. Тому розуміння тексту тими, хто читає, залежить не тільки від характеристик самого читача, а й від особливостей тексту, який сприймають. Зміст текстів визначає ставлення учнів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, які ставляться перед навчальним предметом.

Цікавими є дослідження про особливості сприймання різних типів текстів. Вважається, що недоліком описів є їх незначна емоційність, що знижує інтерес до них слухачів і читачів. Тексти-розповіді діляться на *фабульні й не фабульні*. *Фабульні* тексти викликають у слухачів інтерес і довільну увагу, що «*позитивно впливає на розуміння*». З іншого боку, розуміння таких текстів межує з певними труднощами, пов'язаними з тісним переплетінням сюжетних ліній, деталей, і нерозуміння якоїсь деталі може призвести до нерозуміння всього тексту чи повідомлення.

Протиставляючи *фабульні* тексти описовим, С.Золотницька [7] зазначала, що останні мало цікавлять учнів 5-6 класів, вони важкі для розуміння й запам'ятовування. *Фабульний динамічний* текст легше мобілізує увагу, викликає бажання зрозуміти почуте чи прочитане. На цьому наголошував і дослідник цієї проблеми М.Гоцкін, зауважуючи, що тексти-розповіді краще сприймаються на слух, ніж тексти-описи [4, с. 21]. Наявність *фабули* в розповідних текстах знімає труднощі запам'ятовування, але тут необхідне вміння зосередитися на

подіях і послідовності їх, а також характері дійових осіб. Перевагою ж розповідних текстів є те, що вони композиційно прості й не мають якогось підтексту. Крім того, у них чітко виражена композиційна структура: початок (зав'язка), розвиток дії й кінець (розв'язка) — для розповіді (оповідання).

Отже, на сприймання тексту впливають різноманітні фактори — соціально-психологічні, лінгвістичні, емоційні і т.п. Для сприймання навчального тексту першочергове значення має вік учня, рівень його культури тощо. Так, на розуміння тексту наукового стилю мовлення впливають ступінь близькості системи понять, що розкриваються в тексті, знання читачем великого контексту й підтексту; спрямованість уваги читача; особливості його пам'яті, мислення та уяви; ступінь володіння технікою читання. На успішність сприймання також впливають і властивості самого тексту, його логіко-композиційна структура, мовна доступність тексту. За читанням вголос можна судити про глибину розуміння сприйнятого тексту [14, с.149].

Навчання учнів прийомів сприймання й розуміння письмових текстів можлива двома шляхами: у процесі взаємної діяльності учня і вчителя, як правило, в умовах колективної роботи класу; у процесі самостійної роботи школярів із текстом без безпосередньої участі вчителя.

До *прийомів*, які сприяють розвитку вмінь сприймати письмові тексти, належать такі, як: вибіркоче читання тексту за конкретним завданням; знаходження в тексті відповідей на запитання вчителя; заміна наведених у тексті прикладів своїми чи дібраними з додаткових джерел; формулювання учнями запитань (репродуктивного характеру) за матеріалами навчального тексту; складання простого й складного планів; усний переказ текстів; письмове відтворення частин тексту та ін..

Діяльність школярів, організована за допомогою цих способів сприймання й засвоєння матеріалу навчальних текстів, здебільшого носить характер відтворення уже здобутих знань, тому ці нескладні прийоми можуть стати першими в зусиллях учителів виробити у своїх учнів уважне ставлення передусім до текстів шкільних підручників української мови та інших предметів. Вони ж, поряд з такими, як осмислення заголовків параграфа; пояснення шрифтових виділень; виділення раніше відомого й нового; зіставлення відповіді товариша з текстом підручника, щоб перевірити правильність її, формують уміння й навички вдумливого читання мовчки й готують до складнішої роботи з навчальним текстом.

Прийомами, які вимагають від учнів більшого інтелектуального напруження, є такі, що дають змогу усвідомити розвиток думки загалом у тексті, допомагають запам'ятати його зміст: змістове групування матеріалу (виділити основну думку, переходи від однієї думки до іншої); поділ тексту на частини і добір заголовків до кожної з них; зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем; складання плану прочитаного навчального тексту; вибіркоче й стисле переказування прочитаного тексту тощо.

У роботі вчителів української мови вже утвердилися також і такі методичні *прийоми*, як складання тез, опорних конспектів, алгоритмів; виступ

учнів у ролі вчителя, який пояснює матеріал. Застосування їх дає змогу просунути вперед розв'язання певних важливих завдань навчання. Для деяких учнів така організація діяльності на уроці надає їм можливість піднятися на сходинку вище в своєму розумовому й мовленнєвому розвитку.

Наголосимо, що серед прийомів роботи над сприйманням змісту навчальних текстів, яким найчастіше користуються вчителі-словесники, є *аналіз тексту*, який здебільшого розпочинається з виділення його теми, що розпадається на низку підтем, кожна з яких в свою чергу може мати свої мікротеми тощо. Роботу, пов'язану із складанням плану, потрібно проводити при повторному читанні, коли зміст тексту загалом уже сприйнято.

Навички складання плану вимагають уміння акумулювати в декількох словах основний зміст повідомлення.

У шкільній практиці така робота здебільшого проводиться з художніми текстами і часто під керівництвом учителя. На уроках з інших предметів учні одержують завдання скласти план до прочитаного параграфу чи статті, але правильність виконання цієї роботи по суті не контролюється й належним чином не роз'яснюється школярам, як впливає така робота на якість засвоєння навчального матеріалу, його запам'ятовування й логічність відтворення.

Як засвідчують дослідження, систематичне й цілеспрямоване формування вмінь аудіювання й читання на уроках української мови — один із резервів формування мовленнєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, адже навчити говорити, писати можна тільки того, хто вміє слухати, читати, володіє способами, прийомами й видами аудіювання й читання, які активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їхню ініціативність, самостійність. Знання вікових особливостей учнів забезпечать можливість учителеві вибрати самі ті методи, прийоми, форми й засоби навчання аудіювання й читання, які сприятимуть успішному розв'язанню проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи.

Література

1. Андросюк В. Г. Психологические особенности понимания научного текста учащимися: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Г.Андросюк. — К., 1980. — 198 с.
2. Антонюк Н.С. Сравнительная характеристика понимания учащимися речевой информации в зависимости от способа ее восприятия: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.С.Антонюк. — К., 1977. — 160 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. — К.: Вид. центр «Академія», 2004. — 342 с.
4. Гоцкин Н.Г. Лингвистические факторы беспереводного понимания устных иноязычных высказываний / Н.Г.Гоцкин // Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и вузе. — Хабаровск, 1981. — С.12—22.
5. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : посібник для вчителів / І.П.Гудзик. — К.: Педагогічна думка, 2003. — 140 с.
6. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности / И.А.Зимняя.— Воронеж: МОДЭК, 2001. — 428 с.

7. Золотницкая С.П. Упражнения для обучения учащихся V-VI классов пониманию речи со слуха / С.П. Золотницкая // Иностранный язык в школе. — 1960. — №6. — С.31—34.
8. Клычкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. — 2-е изд., испр. / З. И.Клычкова. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.
10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова: Українська література. 5-9 класи. — К.: Освіта, 2013. — 160 с.
11. Цінько С.В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В.Цінько. — К., 2000. — 248 с.
12. Цінько С.В. Дидактичний матеріал для розвитку аудіативних умінь учнів (5 клас) / С.В.Цінько // Українська мова і література в школі. — 2012. — №1, №2, №3.
13. Чепельєва Н.В. Технології читання / Н.В.Чепельєва. — К.: Главник, 2004. — 96 с.
14. Шанский Н.М., Резниченко И.Л., Кудрявцева Т.С. и др. Что такое язык и что такое владеть им? / под. ред. Н.М.Шанского. — Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1989. — 148 с.

1.3. Текстотвірна діяльність учнів в умовах компетентнісного навчання української мови (Голуб Н.Б.)

Виділення у складі ключових компетентностей комунікативної підкреслює важливість освітнього завдання сучасної школи — навчити учнів ефективного спілкування, яке не обмежується формулюванням окремих речень чи фраз, а передбачає обмін певним досвідом, інформацією, емоціями, почуттями й переживаннями, закладеними у текст. Отже, якість спілкування прямо залежить від володіння прийомами текстотворення.

Найскладнішими вміннями, що слугують основою комунікативної компетентності, є вміння створювати власні висловлення і сприймати чужі. З огляду на ключові позиції тексту під час спілкування, одним із головних завдань уроків української мови у 5-7 класах вважаємо навчання ефективної текстової діяльності у тому числі формування умінь продукувати і сприймати різноманітні тексти.

Різні аспекти цієї важливої лінгводидактичної проблеми досліджували С. Гіндін, І. Зимня, І. Коротець, Н. Купіна, О.О.Леонтьєв, О. Лурія, Дж. Міллер, А. Новиков, Ч. Осгуд, Т. Радзівєвська, Н. Хомський, Л. Шмельов та ін.). Обґрунтуванню жанрового підходу до навчання мови присвячено праці Т. Анисимової, Л. Антонової, М.Бахтіна, Н.Болотнової, А. Вежбицької, Т.Винокур, О. Гімпельсон, В.Дементьєва, М.Кожиної, Н.Ладиженської, Т. Ладиженської, В.Мещерякова, Т.Ніколаєвої, М. Федосюка та ін.

Важливість теорії мовленнєвих жанрів (далі — МЖ) учені пояснюють тим, що вона пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів. Мотиваційною основою для вивчення у шкільному курсі української мови МЖ вважаємо такі висновки М.Бахтіна:

-
1. Теорія МЖ пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів.
 2. Знання жанрів дає змогу людині почуватися впевненіше у багатьох життєвих ситуаціях, повніше й яскравіше розкривати свою індивідуальність, гнучкіше й тонше відображати неповторну ситуацію спілкування, досконало здійснювати власний мовленнєвий задум.
 3. МЖ організують мовлення таким же чином, як його організують граматичні форми [1].

На користь МЖ спрацьовує інформація щодо функційного характеру сучасної лінгвістичної наукової парадигми. Зокрема, В. Дементьєв причинами посиленої уваги до МЖ називає активний пошук оптимальної базової одиниці мовлення [6].

За висновками інших учених (Іпполітової Н., Хаймович Л., Якушиної Л.), знання жанрових особливостей мовленнєвого твору сприяють регулюванню діяльності читача чи слухача під час сприймання твору, дають змогу правильно добирати засоби, допомагають долати труднощі у продукуванні й сприйнятті, виробляти критерії аналізу й оцінювання своїх і чужих висловлень.

В. Карасик відносить володіння мовленнєвими жанрами до статусних характеристик особистості, а відповідні знання і вміння вважає ключовими складниками мовленнєвої компетентності. Соціальний статус людини є однією із ключових категорій соціолінгвістики.

Вітчизняна й зарубіжна лінгводидактика має досвід методично організованої підготовки до написання текстів творів різних жанрів (Глазова О., Капінос В., Ладиженська Т., Львов М., Мельничайко В., Мещеряков В., Скуратівський Л., Соловійова Н., Стельмахович М. та ін.), однак більшість праць методичного характеру орієнтовані на традиційну (знаннєву) парадигму.

Так, О. Глазова групує *текстотвірні вміння* відповідно до психолінгвістичної моделі породження висловлень і виділяє такі групи:

- інформативно-змістові;
- структурно-композиційні;
- граматико-стилістичні;
- редакційні.

Названі види мовленнєвих умінь дослідниця розглядає водночас як етапи створення тексту [5]. Життєвий досвід переконує, що на практиці учневі потрібні не лише тексти творів-роздумів, розповідей чи описів окресленого змісту, а осмислені й переконливі тексти різних мовленнєвих жанрів (усних і письмових), завдяки яким учні щоденно облаштовують своє життя в суспільстві.

Ближчою до сучасних запитів видається методика текстотворення, яку розробила з урахуванням ситуації спілкування Н. Соловійова [11]. Головні акценти в ній авторка зосереджує на технології й алгоритмі створення тексту, особливостях змісту тексту і структури його, пропонує рекомендації щодо підготовки тексту усного виступу й критерії оцінювання його.

Однак, незважаючи на різноманітність праць, присвячених проблемі текстотворення, навчання видів мовленнєвої діяльності, підготовці й написанню творів різних типів і жанрів, досі бракує системного підходу до формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів під час текстотворення.

З огляду на багатоаспектність тексту як дидактичної категорії вважаємо за доцільне уточнити й розмежувати терміни «текстова діяльність» і «текстотвірна діяльність». Підставами для цього вважаємо різноманітну діяльність, об'єктом якої є текст: учні аналізують текст, видозмінюють його, сприймають, осмислюють, відтворюють, ведуть пошук, моделюють, зіставляють, узагальнюють, вивчають та ін. Усе це загалом становить зміст текстової діяльності.

Специфіка процесу спілкування полягає в тому, що він базується на обміні текстами, актуальними для конкретної ситуації; й успішність спілкування значною мірою залежить від якості продукованих текстів. Отже, щоб повноцінно спілкуватися, «потрібно навчитися створювати власні висловлення і вміння інтерпретувати (розуміти) чужі, створені партнерами по спілкуванню [10, с. 83]».

Тлумачення змісту поняття «текстова діяльність», запропоноване Н.Болотновою (система дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти, сприймати й інтерпретувати їх [2, с. 301]), потребує уточнення, оскільки воно враховує не всі види роботи з текстом. Таким чином, *текстову діяльність учнів на уроці* розглядаємо як цілісний інтелектуально-мисленнєвий процес, що має певну мотивацію, мету і завдання, які орієнтують на відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретацію, створення власного чи сприймання чужого тексту.

Мета текстової діяльності, за висновками Т. Дридзе, — «реалізація цілком визначеного змістового задуму спілкування [7, с. 220] ». Поділяємо також думку дослідниці про те, що текстова діяльність «як вид духовного виробництва» «все більше кристалізується в самостійний вид діяльності з «внутрішніми» мотивами й цілями комунікативно-пізнавального й емоційного характеру, що реалізуються в межах знакового спілкування [7, с. 55, 56]».

Щоб визначитися зі змістом текстової діяльності, на нашу думку, варто розглянути функційне поле тексту на уроці. Так, на уроці української мови текст є джерелом інформації, продуктом діяльності, засобом і об'єктом діяльності.

Текстотвірну діяльність учнів розуміємо як організовану вчителем чи самоорганізовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів. Ефективність її залежить від сформованості відповідних умінь і навичок. З огляду на зазначений зміст термінів, логічним видається таке відношення між ними: «текстова діяльність» є ширшим, складнішим поняттям, одним із елементів якого є «текстотворча діяльність».

У сучасних умовах навчання української мови з огляду на завдання, передбачені програмою, текст варто розглядати передусім як форму комуніка-

ції (коли йдеться про мовленнєві жанри) і як продукт мовленнєвої діяльності (коли йдеться про передбачені програмою творчі роботи учнів).

Реалізація завдань мовленнєвої змістової лінії передбачає забезпечення «цілеспрямованого формування й удосконалення вмій і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, читанні, говорінні, письмі [9, с. 32]».

Важливим напрямом роботи у цій царині є дослідження процесу текстотворення (комунікативної діяльності суб'єкта, що формує текст), факторів, що впливають на добір елементів тексту і його організацію, визначають закономірності текстової діяльності й особливості структури тексту як форми комунікації. Навчання текстотворення є ключовою проблемою не лише у сфері сучасної шкільної освіти, але й у сфері гуманітарної освіти і культури загалом.

Дослідники процесу текстотворення передусім звертали увагу на поетапність дій. В умовах компетентнісного навчання важливо домогтися не лише усвідомлення учнями етапів текстотворення, але й зробити цю діяльність емоційно привабливою, позитивно мотивованою. На думку В. Ліпатової, одним із відправних моментів активізації «пускових» механізмів, які сприяють покращенню текстотворення, є організація *рефлексійної діяльності*, що супроводжує кожний етап (осмислення мотиву й наміру, усвідомлення доцільності ступеня реалізованості й доцільності задуму, плану, добору слів, конструкцій тощо) [8].

Одним із недоліків процесу навчання текстотворення, на думку дослідниці, є недостатня увага рефлексійній діяльності і пов'язаним із цим умінням поєднати й узгодити соціальний досвід із внутрішнім планом дій та спроектувати власний інтелектуально-моральний ресурс у зовнішнє середовище.

У традиційному розумінні рефлексії виділяють два її компоненти — роздум, сповнений сумнівів і вагань, і самоаналіз. У докторській дисертації В. Ліпатової запропоновано модель інтеграції комунікативної й рефлексійної діяльності у процесі текстотворення, згідно з якою необхідно формувати особливу групу вмій — *рефлексійні вміння*, а саме:

- здатність усвідомлювати процес мислення, процеси породження і сприйняття мовлення як явища, на які можна впливати за допомогою усвідомлення, рефлексії;
- здатність осмислювати свою мовленнєву поведінку;
- здатність управляти процесами мислення, текстотворення і мовленнєвої поведінки [8].

У системі шкільної освіти проблема текстотворення важлива для всіх предметів, тому формування в учнів уміння продуктивного текстотворення — це загальнопедагогічна проблема, але розв'язувати її передусім покликані вчителі-словесники. Як свідчить практика, незнання особливостей жанрів мовлення, механізмів текстового наповнення їх спричиняє численні бар'єри у спілкуванні, гальмує не лише процес міжособистісного спілкування, але й навчально-пізнавальної діяльності й розвитку дитини загалом.

Для лінгводидактики і риторики важливе значення, крім автора (творця) і тексту, має дієвість створеного ним тексту. Щоб говорити про компетентність мовця, недостатньо розвинути в нього здібності творити якісний текстовий продукт, не менш важливим є розуміння того, чим умотивована поява тексту, вибір жанру мовлення (які цінності, потреби стали поштовхом до створення його), на що спрямований текст (на творення чи руйнування, добро чи зло) і результативність використання тексту (досягнуто чи не досягнуто поставлених цілей).

Однією з передумов ефективної текстотвірної діяльності учнів, за висновками І. Гальперіна, є «накопичений досвід спостережень над структурою, змістом, композицією тексту, щоб вивести певні закономірності організації й осмислити значення його і функційні характеристики [4, с. 15]».

Отже, особливості текстотвірної діяльності учнів зумовлюють такі наукові положення:

1. Текст — це продукт соціальної взаємодії, а отже творення і сприйняття його зумовлене цілями, завданнями і характером комунікативно-пізнавальної діяльності учнів.
2. Провідними категоріями тексту є тема й мета, що забезпечують цілісність і визначають функційність його.
3. Діалогічний характер тексту (за М. Бахтіним), що виявляється у його «двополюсності»: один полюс — це те, що перебуває поза текстом (контекст), другий полюс — сам текст із властивими йому індивідуальністю, єдністю й неповторністю, що забезпечують текстові авторство й реалізуються засобами знакової мови [1].
4. Прогнозовану результативність (впливовість) тексту забезпечує врахування особливостей основних компонентів його функційного поля (адресант, адресат, тип контакту, тема тексту, відношення до контексту, функції тощо) і відповідність його комунікативним функціям (інформаційній, контактній, виразовій, тлумачній, спонукальній тощо).
5. Важливість дотримання «найбільш уживаних форм зв'язку в тексті» (Львов М.), а саме: змістових, логічних і психологічних; літературних і риторичних; мовних; граматичних, стилістичних, інтонаційних.

Підсумовуючи сказане, виділяємо такі групи текстотвірчих умінь учнів 5-7 класів:

1) *осмислювально-мотиваційні:*

- мотивувати текстотвірну діяльність;
- обирати (чи осмислювати запропоновану) тему;
- формулювати мету;
- обґрунтовувати комунікативну доцільність;

2) *логіко-інформаційні:*

- добирати й опрацьовувати матеріал (аналізувати, групувати, класифікувати, структурувати й систематизувати);
- формулювати гіпотезу;
- формулювати тезу;

-
- добирати аргументи;
 - робити покликання на відомі факти, приклади із життя людей, історичні дати, прислів'я й афоризми, твори, цитати з творів, епіграфи і багато ін.;
 - структурувати текст;
 - логічно розташовувати змістові елементи структури тексту;
- 3) *психологічні*:
- прогнозувати психологічний вплив тексту на співрозмовника;
 - добирати й використовувати прийоми гармонійного спілкування;
- 4) *мовновиражальні*:
- добирати влучні слова;
 - використовувати синоніми;
 - добирати фразеологізми;
 - збагачувати текст тропами для увиразнення думки й створення відчуття естетичної насолоди;
 - співвідносити мовні засоби із задумом, типом, жанром і стилем мовлення;
 - використовувати мовні засоби як прийом зацікавлення;
 - використовувати контактоналагджувальні мовні прийоми;
 - добирати слова й вислови, що сприяють налагодженню психологічного комфорту, унеможливають конфлікт;
 - поєднувати у доборі мовних засобів раціональне й емоційне, інформаційне й образне;
- 5) *рефлексійні* (за В. Ліпатовою).

Осмислення цих положень слугуватиме важливим орієнтиром для вчителя. Учням 5-7 класів, що лише набувають початкового досвіду у створенні ефективних текстів, варто запропонувати алгоритми, розробити інформативно-комунікативні макети текстів різних типів і жанрів.

Процес навчання учнів текстотворення буде успішним, а якість комунікативної компетентності високою за умови врахування найрізноманітніших аспектів проблеми, що можливо лише у процесі системного підходу до навчання мови.

Компетентність як результативний показник навчання має виразні особистісні обриси, цим самим визначає особистісно орієнтований і діяльнісний зміст і характер навчання, які можуть виявлятися повною мірою лише на основі моделювання ситуацій, що актуалізують у навчально-виховному процесі злободенні проблеми, для розв'язання яких важливе значення мають сформовані навички текстотвірної діяльності.

Отже, рівень розвитку сучасного суспільства такий, що навички текстотворення сприймають як професійно важливу характеристику індивіда. Крім того, досвід текстотворення вважають одним із показників сформованості й зрілості мовної особистості. За висновками вчених (Рождественський Ю., Ліпатова В.), людина, яка не володіє навичками текстової діяльності у всій її різноманітності, буквально «випадає» зі структури соціуму. З огляду на за-

значене, перспективними досі залишаються різні аспекти вивчення жанрів мовлення у школі й упровадження їх у практику мовлення учнів, розроблення алгоритмів вивчення МЖ, моделювання життєвих ситуацій із застосуванням МЖ на уроках української мови.

Література:

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: [в 7 томах] : ред. С.Г. Бочаров, Л.А. Гогтишвили / М.М. Бахтин // Институт мировой литературы им. М. Горького РАН. — М.: Русские словари, 1997. — Т. 5. — 330 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пос. / Нина Сергеевна Болотнова — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 520 с.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8-14.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
5. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи / О.П. Глазова: автореф. дисерт. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 теорія і методика навчання (українська мова). — К., 1999. — 18 с.
6. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике / Вадим Викторович Дементьев // Вопросы языкознания. — 1997. — №1. — С. 109-121.
7. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе / Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. — 230 с.
8. Липатова В. Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности студентов при изучении риторики: диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Липатова Вера Юльевна. — Москва, 2006. — 402 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська мова. 5-9 класи // Українська мова і література в школі. — №1. — 2013. — С. 32-53.
10. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская (и др.); под ред. Н.А. Ипполитовой. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. — 448 с.
11. Соловьёва Н. Н. Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка / Н. Н. Соловьёва. — М.: Оникс: Мир и Образование, 2009. — 160 с.

1.4. **Форми, методи і прийоми навчання п'ятикласників української мови на засадах компетентнісного підходу (Голуб Н.Б.).**

Провідні підходи, задекларовані в державних освітніх документах (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) передбачають створення умов, сприятливих для розвитку особистості учня, формування в нього життєво важливих характеристик, а саме активності, ініціативності, відповідальності, допитливості, здатності приймати рішення, креативності та ін. Одним із кроків до створення ефективного навчального середовища є запровадження різних форм організації навчання. Щоб учень формувався і розвивався як колективний гравець спочатку в навчальній, а на майбутнє — у професійній діяльності, учителю варто практикувати *парну форму* (передбачає комунікативну взаємодію двох учнів, що виконують під керівництвом учителя конкретне завдання); *групову форму* (передбачає формування груп із трьох-десяти учнів для ефективної взаємодії у процесі засвоєння, пошуку чи аналізу інформації, формування практичних умінь і навичок під керівництвом учителя); *колективну форму* (передбачає організоване вчителем самонавчання учнівського колективу).

Дослідники звертають увагу на такі нюанси формування кількості груп:

1. Робота в парі передбачає взаємодію учнів як співавторів у розв'язанні спільного завдання, підготовці творчого проекту; сприятливим є інтерв'ювання (один учень добирає запитання, інший — готує відповіді); почергове переказування тексту. Перевагою такої маленької групи є неможливість ледарювання і сперечання; навпаки, учні активно набувають досвіду кооперування.

2. Щоб робота трійки була продуктивною, варто не допустити ситуації, коли двоє «дружать» проти третього. Кожен член трійки повинен мати свої завдання, які вчитель перевіряє у визначеній послідовності. Можливий варіант, коли один учень виконує функції консультанта чи контролера. Перевага: можливість виявлення схильності до лідерства.

3. Особливістю навчального «квартету» є можливість обирати собі партнера і працювати двома парами. Перевагою є поява ситуації змагальності.

4. Оптимальним складом учені вважають п'ять учасників (навчальна «зірочка»), оскільки з'являється можливість ввести нові ролі, виконуючи які, учні долучаються до продуктивного спілкування, співробітництва. Йдеться про такі ролі: «організатор» (командир групи, допомагає вчителю організувати роботу, слідкує за процесом, визначає послідовність дій тощо), «ініціатор» (допомагає у пошуку потрібної інформації, ділиться своїми знаннями, висловлює аргументи, запалює учнів емоційно), «реєстратор ідей» (фіксує роботу групи, записуючи висловлення й пропозиції, групує, шукає зв'язки між ними, робить підсумок і виголошує висновки), «деструктор» (скептик, що піддає сумніву, вимагає пояснень, заплутує інших, провокує на пошуки нових доказів), «контролер» (контактує з учителем, одержує від нього «се-

кретні» контрольні запитання, перевіряє, як учні засвоїли інформацію чи виконали завдання) [4, с. 215–217].

Н. Голованова радить у процесі формування кооперативних груп ураховувати таке:

- рівень навчальних досягнень учнів з предмета;
- індивідуальний темп навчальної роботи;
- характер позанавчальних інтересів учнів;
- міжособистісні стосунки [4, с. 217]

Практикування таких форм сприятиме виявленню лідерських характеристик учнів чи задатків лідерства, ініціативності, активності, які необхідно розвивати. З метою активізації навчальної діяльності учителеві варто коригувати процес розподілу ролей, аби запобігти згубній практиці закріплення за певними учнями лиш активної чи пасивної ролі.

Традиційні методики орієнтували вчителя на 5 методів навчання української мови: слово вчителя (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, вправа і бесіда. Для розв'язання завдань, що стояли тоді перед учителем, цих методів було достатньо.

Особливістю сучасної освіти є наявність водночас кількох підходів. Класифікують їх по-різному, однак здебільшого йдеться про такі:

- традиційне навчання;
- особистісно орієнтоване навчання;
- діяльнісне навчання;
- компетентнісне навчання;
- розвивальне навчання.

Загалом усі підходи умовно поділяють на 2 групи: *знанневий* (традиційний) та *інноваційні* (інші) підходи. Щоправда, межі інноваційних часто умовні. Кожен підхід має свою концепцію, що означає наявність декларативного, процесуального й результативного компонентів. Відповідно, аби реалізувати поставлені завдання, забезпечити прогнозований результат, необхідно освоїти й оперувати конкретним інструментарієм, основу якого становлять методи навчання.

Сьогодні дослідники нараховують більше 200 методів [9]. У зв'язку з цим постає низка запитань: Чим зумовлена така кількість методів? Який коефіцієнт корисної дії їх? Як студентів і учителів розібратися із такою кількістю методів і які з них найефективніші нині? Аналіз науково-методичної літератури дає підстави визначити такі причини збільшення кількості методів:

- 1) розмивання меж між методом і прийомом, у результаті чого окремі прийоми набули статусу методу;
- 2) посилення психологічного складника, що спричинило появу психологічних методів (наприклад, релаксація, рефлексія);
- 3) багато методів мають синонімічні назви (наприклад, асоціативний куш — гронування);
- 4) різновиди одного методу почасти видають за окремий метод (кесйс-метод, ситуаційний, ситуативний, моделювання ситуацій);

5) вихід окремих методів за межі технологій (наприклад, сугестивний, дальтон-план) та ін.

Очевидно, що ті завдання, які ставить держава перед освітньою галуззю, розв'язати використанням п'яти методів неможливо. Визначені Держстандартом освітні траєкторії передбачають створення сприятливого для навчання й розвитку середовища, що неможливо без посилення ціннісного (аксіологічного), діяльнісного й особистісного складників. З огляду на це особливого значення набувають методи і прийоми психологічного характеру, що мають забезпечити комфортну атмосферу, сприятливий мікроклімат у колективі, мотивацію навчальної діяльності учнів, усвідомлення цінностей і формування внутрішньої потреби в них, підвищення активності у процесі пізнавальної діяльності, формування навичок рефлексії тощо.

Незручність спричиняє брак типології методів. Так, з'явилися в обігу такі групи методів: «активні», «дослідницькі», «імітаційні», «інтенсивні», «інтерактивні», «когнітивні», «комбіновані», «комунікативні», «креативні», «продуктивні», «репродуктивні» тощо. Давно назріла потреба звести їх під якийсь спільний знаменник.

Своєрідною методичною модою стали інтерактивні методи й прийоми, які групують за структурними компонентами уроку:

I. Прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів.

II. Прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів.

III. Прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмій, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів.

IV. Прийоми і методи (та технології) узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [12].

Більшість таких «методів і прийомів» мають психологічний характер, оскільки спрямовані вони на *«створення позитивної атмосфери навчання»*, *«подолання психологічного дискомфорту»*, *«розвиток позитивної мотивації»*, *«розвиток спектру позитивних емоцій і почуттів стосовно процесу навчання»*, *«діагностика емоційного стану учнів»*, *«психологічне розвантаження учнів»*, *«згуртування колективу класу» та ін.* Усе це, безумовно, важливо. Однак привертає увагу та деталь, що для розв'язання цих завдань необхідний час. Наприклад, на реалізацію «Активного слухання» необхідно 20 хв., «Герба» — до 30 хв. (*«на подолання психологічного дискомфорту, який, можливо, панує в класі на початку позакласного заходу»*), «Прогнозу погоди» (*розвиток позитивної мотивації учнів до діяльності, організація комунікації, діагностика емоційного стану*) — 10-15 хвилин. Очевидно, що в «хронометраж» більшості уроків вони не вписуються, з огляду на це варто говорити про конкретні психологічні прийоми налаштування учнів на пізнавальну діяльність, формування мотивації, рефлексії, гармонійних стосунків тощо. Для розв'язання завдань, поставлених програмою, учитель обирає методи і прийоми, що сприяють ефективній організації всіх видів навчальної діяльності учнів.

Якщо взяти до уваги те, що цілі навчання багатоаспектні й мають предметний (оволодіння основами наукових знань) і особистісний (розвиток здібностей, психологічних властивостей: пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, реагування тощо; засвоєння адекватних поведінкових шаблонів) виміри, то й інструментарій повинен набути чіткого й конкретного призначення.

Більшість із заявлених інноваційних методів являють собою модернізований варіант традиційних. Так, наприклад, різновидами методу вправ насправді є «тренінг», «тезаурусний метод», «мовного аналізу», «аналітико-звуковий», «видозміни мовного матеріалу»; методу бесіди: «евристична бесіда», «репродуктивна», «бліц-дискусія», «петельна», «оцінювальна», «групова», «діалогування»; методу гри: «ділова», «рольова», «імітаційна» і т. ін.

Дискусійним питанням є застосування специфічних методів, упровадження яких потребує спеціальної підготовки вчителя, а саме: сугестивний, психолінгвістичних тренінгів, автогенного тренування. Окремі методи припасовані до конкретної технології й поза нею навряд чи є ефективними. Наприклад, метод дальтон-плану. До того ж, дальтон-план за своєю суттю є формою організації навчальної діяльності учнів.

Оскільки провідним підходом нині в чинних документах задекларований компетентнісний, привертаємо увагу до методів, що сприяють реалізації поставлених чинною програмою завдань.

Ефективність будь-якого методу значною мірою залежить від того, наскільки вчитель обізнаний з його структурою, механізмами й принципами дії. Привернемо увагу до окремих методів, що в умовах компетентнісного підходу доречно застосовувати системно.

В умовах компетентнісного навчання передусім варто говорити про методи проблемного характеру, а саме: ситуаційний, проектний, діалогічний.

1. Ситуаційний метод.

Розгляд особливостей методу варто почати з узгодження позицій щодо номінування його. У науковій літературі існує кілька варіантів назв методу, а саме: «ситуативний метод», «ситуаційний метод», «кейс-стаді», «кейс-метод», «метод моделювання ситуацій», «метод конкретних ситуацій», «ситуаційне навчання», «комунікативно-ситуативні завдання», «ситуативна вправа», «ситуаційна вправа», «ситуаційне завдання». На запитання, чим зумовлена така кількість назв і чи є між ними суттєва різниця, не дає відповіді жоден посібник чи підручник.

Водночас термінологічне розмаїття породжує проблеми: по-перше, ускладнює визначення місця методу у класифікації, по-друге, утруднює і без того непростий процес фахової підготовки вчителя-словесника, по-третє, породжує методичну недбалість. Адже якщо, наприклад, говоримо про «ситуаційний метод», маємо на увазі окрему дидактичну категорію (метод), у структурі якої наявні прийоми, що формують його й визначають дієвість. «Ситуаційна вправа», за логікою, має називати різновид іншого методу —

методу вправ. На жаль, такий вид вправи не представлений належно в сучасних класифікаціях. Назва «метод моделювання ситуацій» означає, що завдання учнів — лише змоделювати ситуацію. Однак досвід упровадження методу в навчальний процес свідчить, що «моделювання» — це лише один із прийомів. Немає потреби і в доповненні назви методу словом «конкретних» («метод конкретних ситуацій»), адже конкретність ситуації — один із принципів формування її. Досить типове в публікаціях сплутування понять «вправа» і «завдання» проявилось й у цій царині: «ситуаційна вправа» і «ситуаційне завдання» почасти не розмежовуються, а вживаються паралельно як тотожні. У практиці навчання української мови, на жаль, рано говорити про ситуаційну методiku чи технологію, адже під неї необхідно підтасувати навчальний процес, розробивши спеціальний науково-методичний супровід. Ні ситуативна методика, ні технологія на уроках української мови в школі досі не апробовані й не впроваджені.

За словником, «ситуативний» — означає «викликаний певними умовами; який виник за певних умов»; «ситуаційний» — «той, що стосується ситуації [10]». Зважаючи на лексичне значення, у назві логічно використовувати слово «ситуаційний», адже завдання і всі операції, що має виконати учень, стосуються конкретної ситуації. Отже, вважаємо логічним і вмотивованим надання переваги назві «*ситуаційний метод*».

Особливість методу визначають базові поняття його, а саме: «навчальна ситуація», «аналіз ситуації», «моделювання ситуації». Отже, в основі методу має бути *конкретна ситуація* із такими характеристиками:

- містить у собі проблему (суперечливість);
- проблема, покладена в основу, має бути актуальна, близька і зрозуміла учням;
- передбачає варіативність розв'язання проблеми;
- допускає можливість втручання у неї іншої людини, що має на меті зміну стану з небажаного на бажаний [17, с.29].

Суть ситуації визначає детальна «сітка» для описування ситуативного контексту, розроблена різними вченими, які для ідентифікації типу комунікативної події пропонують використання багатьох компонентів, а саме: ключова проблема, суть її; активні й пасивні учасники спілкування (мовці і слухачі); предмет розмови; комунікативна інтенція (намір, мета); умови (місце, час, пора року та інші важливі параметри); спосіб здійснення комунікації; спільний код інформації (мова, діалект, соціолект тощо); мовленевий жанр; оцінювання ефективності комунікативної події та ін.

Вважаємо за доцільне до цього списку додати «соціальний статус учасників спілкування» і «цінності», якими учасники спілкування мотивують свої дії і вчинки.

У структурі методу вирізняємо такі прийоми: аналіз (проблеми, мотивів, мовних засобів, змістового чи мовного компонента, ціннісний); формулювання суті й причин проблеми; виділення складників проблеми; оцінювання ситуації; коригування змістового чи мовного компонента; формулювання

пропозицій; прогнозування; добір і компонування мовленнєвих жанрів; моделювання власного варіанту ситуації; формулювання рекомендацій; рефлексія та ін.

Дослідники звертають увагу на такі ключові моменти вивчення конкретних ситуацій:

1. Аналіз ситуацій передбачає виділення не стільки фактів, скільки ознак проблеми.
2. Важливим відправним моментом є визначення й формулювання проблеми.
3. Пошукова робота має бути спрямована на висунення припущень і шляхів розв'язання [7, с. 88].

Загалом сучасний аналіз ситуації мовленнєвої взаємодії передбачає виділення й аналіз «тих елементів комунікативної ситуації, які важливі для членів цього мовленнєвого колективу «тут» і «зараз» і можуть визначати вибір ними тих чи інших мовленнєвих форм, стратегій і тактик [13, с. 2]».

Проблемні (конфліктні) ситуації у суспільному житті виникають з різних причин: нерозуміння учасниками взаємодії один одного; неправильне сприйняття дії чи вчинку одного із учасників; небажання зрозуміти чи поступитися власними інтересами, амбіціями; невміння учасників комунікації доходити згоди та ін. За висновками психологів, джерело конфлікту — це «ситуація або стан, що виражають протилежні інтереси, цілі чи потреби [3, с. 235]»

Із усіх різновидів аналітичної діяльності до уваги беремо передусім *мотиваційний* (що передбачає з'ясування причин та умов, які визначають поведінку учасників взаємодії), *мовновиражальний* (передбачає визначення впливовості на ситуацію мовних одиниць і сполук, граматичних форм тощо) і *прогностичний* (за допомогою залучення мовленнєвих жанрів, мовних етикетних формул визначається ситуація майбутнього). Як бачимо, специфіку застосування ситуаційного методу на уроках української мови визначають *мовновиражальний складник і використання жанрів* для розв'язання проблем.

Навчальні ситуації на уроці української мови поділятимемо на *предметні* й ситуації *стосунків*. Перші передбачають відтворення, аналіз, застосування чи інтерпретацію навчального матеріалу з мови у штучно створеній учителем ситуації. Другим відводимо провідну роль, «оскільки вони визначають не тільки зміст комунікації, але і структуру її, вибір мовних засобів, темпу мовлення та ін. [19, с. 276]». Отже в основі ситуаційного методу будуть «*предметна ситуація*», що передбачатиме виконання певних дій із мовним матеріалом та формування мовної компетентності, і «*комунікативна ситуація*», спрямована на формування комунікативної компетентності. Комунікативну ситуацію розглядаємо як сукупність умов і обставин, що забезпечують перебіг спілкування і визначають результат його.

Виділяють два варіанти подання ситуаційного матеріалу: класичний розгорнутий (гарвардський) і скорочений.

Окремо варто говорити і про *форми змістового компонента*, зокрема такі: уривок художнього тексту; випадок із життя, озвучений учителем; випадок із життя, запропонований учнем; випадок, що виник під час діалогу; фільм чи відеоматеріал; рішення, прийняте кимось у певній ситуації.

За дидактичним компонентом ситуаційного матеріалу можна виділити такі види ситуацій:

- ті, що передбачають використання теоретичного матеріалу;
- ті, що передбачають застосування знань, умінь і навичок у нових умовах;
- ті, що передбачають розроблення комунікативної стратегії.

Ситуаційний матеріал можна класифікувати також залежно від того, які прийоми методу переважають.

Важливо не нав'язувати власних суджень, а поставити людину перед вибором: залишити все як є чи змінити свої уявлення. Така позиція стимулює зміну настанов і поведінки, допомагаючи людині усвідомити можливість вибору і крок за кроком змінювати стиль її взаємодії зі світом і конкретними людьми. Уміння робити свій вибір, за висновками вчених, визначає зрілість і відповідальність людини [6, с. 164].

Переваги методу такі: він зміцнює бажання активно діяти й просуватися на шляху власного розвитку; сприяє звільненню від усталених деструктивних поведінкових моделей; мобілізує й активізує діяльність учителя й учня водночас; дає змогу охопити значний обсяг знань для засвоєння, повторення чи узагальнення; створює умови для духовної й творчої свободи учня, своїм демократизмом відповідає природі сучасного суспільства; має властивість інтегруватися з іншими методами [17, с.23-29].

Однак найважливішою перевагою, на наш погляд, є те, що цей метод має потужні виховні можливості, сприятливі для формування соціально важливих характеристик учня, здатностей шукати вихід зі складних ситуацій і приймати в таких умовах самостійно рішення. Основу методу становить змістовий компонент, що містить інформацію про реальну життєву проблему (ситуацію), яка може виникнути у різних сферах життя й діяльності учнів.

Добираючи ситуації, потрібно враховувати сфери застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок. На думку дослідників, випускник має бути компетентний у таких сферах:

- самостійної пізнавальної діяльності;
- суспільно корисної діяльності (громадянин, виборець, споживач);
- соціально-трудової діяльності;
- побутовій;
- культури й дозвілля [1, с. 14-15].

Особливістю ситуаційного методу на уроках української мови є зорієнтованість на 2 аспекти: аналіз мовних засобів вираження думки учасника ситуації та жанровий аналіз. Це означає, що учні не просто аналізують конкретну ситуацію і шукають шляхи розв'язання проблеми, а водночас відчують роль мови в цьому нелегкому процесі, мають реальну можливість застосувати знання і вміння в конкретних життєвих обставинах.

Педагогічне значення, на думку Н. Бордовської, мають такі ситуації: стимулювання, вибору, успіху, конфлікту, навчання, ризику, критики й самокритики, допомоги і взаємодопомоги, самооцінювання, переконання, звинувачення, змагання й суперництва, співпереживання, вияву неповаги, обмеження, відповідальних рішень, висування вимог та ін. Саме формулювання назви суті ситуації вказує на жанрове наповнення її [2].

Алгоритм методу визначають такі завдання:

1. Вивчення й осмислення ситуації з метою структурування її (виділення учасників, визначення суті проблеми).
2. З'ясування причин, що призвели до появи такої ситуації.
3. Аналіз мовних засобів вираження думки учасниками ситуації.
4. Жанровий аналіз.
5. Формулювання загальної й конкретних оцінок ситуації та її складників.
6. Підготовка передбачень щодо розв'язання конкретної ситуації і пропозицій (найкращих рішень).
7. Вироблення рекомендацій щодо поведінки учасників ситуації, мовного, мовленнєвого і жанрового оформлення.

У таблиці наводимо приклади:

Таблиця 1.

№ п/п	Ситуація	Комунікативні завдання
1	2	3
1	<p>Він ріс у нашому дворі між каштанами й кленами. Чи його посадив хто, чи сам посіявся — ніхто того не знав. Стояв високий, стрункий, із розлогими вітами, на яких з-поміж пахучого листя визирали ще дрібні кульки горіхів.</p> <p>Раптом я побачив, як до горіха, злодійкувато оглядаючись, підійшов хлопець і здоровою палицею заходився гамселити по гіллію. Таким чином розбишака намагався збити недозрілі плоди. Дерево шелестіло, сипалося листя... Мені здавалося, що воно тихо стогне від болю й незахищеності.</p> <p>Хлопець був старший за мене, та я вже не думав про це. Швидко кинувся до нього й вихопив із його рук палицю.</p> <p>— Ти навіщо дерево нівечиш? — закричав я. — Невже не видно, що горіхи зелені? Поглянь, скільки гілок пооббивав...</p> <p>— А ти хто такий?.. — витріщив очі бешкетник. — Воно що — твоє?.. (за В. Заблоцьким)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. З'ясуйте, у чому полягає суть проблеми? 2. Назвіть учасників, охарактеризуйте їх. 3. Сформулюйте наміри кожного з учасників. 4. Визначте ціннісні орієнтири співрозмовників. 5. Проаналізуйте мовні засоби, що виражають наміри співрозмовників. 6. Чи можна уникнути конфлікту у цій ситуації? 7. Запропонуйте свою модель безконфліктного спілкування хлопців.

1	2	3
2	<p>Дід наближався до мене із суворим виглядом. — Арсене! — сказав він. — Як це розуміти? — Арсенчику! — сплеснула руками бабуся, ніби захищаючи мене. — Чому ж ти не сказав, що приїхав до нас без дозволу? Мама хвилюється! Добре, що здогадалася нам потелефонувати. Каже: «Арсен пропав! Написав у записці, що поїхав дихати свіжим повітрям...».</p> <p>— Ми ж були впевнені, що вона знає, де ти! — додав дід.</p> <p>Я почервонів. Я ж збирався сам телефонувати додому, але за всіма цими справами просто не збагнув, що минуло кілька днів.. (за <i>I. Роздобудько</i>).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Укажіть причину конфлікту. 2. Визначте наміри учасників комунікативної ситуації. 3. Оцініть учинок Арсена. 4. Порадьте хлопцеві, як залагодити конфлікт.
3	<p>— Уявляєш, якби кориду як свято запровадили у нас! Кожен міг би показати, на що здатен!</p> <p>— У нас і своїх свят вистачає, — впевнено сказав я. — А корида — жорстока розвага. Мені шкода тварин.</p> <p>— А мій батько каже, що це мистецтво! — суворо заперечив Федір...(за <i>I. Роздобудько</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проаналізуйте аргументи учасників спілкування. 2. Доберіть докази на користь думки одного із співрозмовників і визначте свою позицію у цій суперечці. 3. Проаналізуйте мовні засоби, укажіть на ті, що прогнозують конфліктну ситуацію; 4. Запропонуйте варіант бесіди, що закінчується порозумінням.

2. Метод проектів

Думку про те, що компетентнісне навчання закінчується не відповіддю біля дошки, а створенням продукту, підтверджують сучасні дослідники, у тому числі й практики.

Одним із таких продуктів є проект. Процес підготовки його визначає відповідний метод, що привертає увагу теоретиків і практиків передусім такими перевагами:

— дає змогу найменшими затратами ресурсів створити природне, максимально наближене до реального середовище для формування компетентностей [5, с. 11];

-
- сприяє навчанню учнів користуватися здобутими знаннями для розв'язання пізнавальних і практичних завдань;
 - розвиває дослідницькі вміння, системне мислення [14, с. 105];
 - стимулює інтерес учнів до конкретних проблем, для розв'язання яких необхідні певні знання;
 - сприяє розвитку критичного мислення;
 - забезпечує формування впевненості, що базується на аргументованих міркуваннях [16].

Актуальність методу проектів визначає також спроможність формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, а саме: рефлексійні, пошукові (дослідницькі), уміння й навички працювати в колективі, комунікативні, презентаційні.

Ключовим словом методу є «проект». За словником іншомовних слів, проект — (лат. *proiectus* — *букв.* кинутий уперед) — 1) технічний план споруди, виготовлення або реконструкції чогось; 2) попередній текст певного документа; 3) план, задум, намір [11, с. 498]. Жодне з тлумачень повною мірою не визначає суть навчального проекту як кінцевого продукту. Специфіку кожного навчального предмета визначає конкретна освітня продукція. Ураховуючи це, спробуємо окреслити своє бачення проекту.

Виділяючи проблему, учень конкретизує суть її, визначає, що саме потребує розв'язання, ставить перед собою мету, визначає завдання, складає план роботи і як результат — демонструє готовий проект. Проектом на уроці української мови може бути розроблена програма, рукотворний словник, збірник чи ін. книжка, інформаційна (агітаційна та ін.) доповідь, рекомендації, рекламний текст та ін. види й жанри, не передбачені навчальною програмою. Навчальні твори, які учні пишуть на уроці, а також перекази мають інший алгоритм і навряд чи можна їх розглядати як проекти.

Кращим способом накопичення і засобом для зберігання учнівських проектів вважаємо *портфоліо*. За кількісними і якісними показниками, накопиченими в портфоліо, можна робити висновки про динаміку ключових компетентностей конкретного учня.

Урахування потребують такі моменти:

- 1) ціль учня повинна передбачати зміну реальності на краще;
- 2) результати виконаних проектів повинні бути «відчутними»: якщо це теоретична проблема — то конкретне розв'язання її, оформлене в інформаційному продукті; якщо практична — конкретний продукт, готовий до використання [5, с. 14].

Аналіз праць дає змогу виділити такі чинники, що визначають ефективність роботи над проектом:

- наявність у школі комп'ютерного класу з виходом в Інтернет, великої бібліотеки й центру документації, доступних у будь-який час учням і вчителям;
- можливість зручно розставляти меблі для роботи в групах;

- наявність поза межами класного приміщення куточків, де діти могли б працювати індивідуально чи невеликими групами;
- умови для продуктивної й ефективної взаємодії вчителя й учнів [14, с. 111-112];
- сформовані в учнів уміння (самостійно мислити, виявляти й розв'язувати проблеми, залучаючи для цього знання з різних галузей; прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів розв'язання; виявляти причинно-наслідкові зв'язки [16].

Запуск методу неможливий без знання структури його. Структуру методу, як відомо, формують прийоми. Згадки науковців про дослідницький, ситуаційний та інші методи означає не що інше, як наявність у будові їх спільних прийомів. Методу проектів можливі такі прийоми: визначення проблеми, цілевизначення, мотивування, припущення, уточнення, конкретизування, планування, групування, регулювання, аналіз, зіставлення, порівняння; узагальнення, формулювання запитань, прогнозування, налагодження (виявлення) причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків та ін.

Доцільно виділити такі етапи реалізації методу:

- 1) *мотивувально-планувальний* (добір та аналіз проблеми, цілевизначення, планування роботи);
- 2) *творчо-пошуковий* (реалізація задуму в продукті);
- 3) *виконавський* (представлення проекту)
- 4) *рефлексійно-оцінювальний* (осмислення й оцінювання).

Найменування етапів спричинили появу другої номінації методу — «п'ять П»: 1) проблема; 2) планування; 3) пошук; 4) продукт; 5) презентація. Уточнити її можна додаванням ще одного, шостого, «П» — портфоліо.

Для оцінювання проекту як продукту навчальної діяльності учнів важливо виділити об'єкти (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

Особливості оцінювання проектів

№ п/п	Об'єкт оцінювання	Деталі
1	2	3
1	Пізнавальні й організаційні досягнення	<ul style="list-style-type: none"> — Значення й актуальність обраної проблеми; — залучення знань із інших галузей; — доказовість прийнятих рішень; — уміння аргументувати свої думки й висновки; — активність кожного учня у проекті; — колективний характер прийнятих рішень; — характер спілкування і взаємодоповнення учасників проекту; — уміння відповідати на запитання опонентів, — рівень самостійності;

1	2	3
2	Виконавська майстерність	— володіння матеріалом; — емоційність; — культура мовлення; — лаконічність й аргументованість відповідей; — вміння триматися перед аудиторією; — комп'ютерна презентація; — роздавальний матеріал — креативність;
3	Проект	— відповідність змісту темі; — логіка викладу матеріалу; — глибина проникнення у проблему; — визначення шляхів розв'язання проблеми; — грамотність; — естетика оформлення результатів проекту;
4	Рефлексія	— самооцінювання (зробив (-ли); досяг (-ли); дізнався (-ли), зміг (-ли); зрозумів (-ли); подолав (-ли); навчився (-ли-)...)

Урахування потребує і той факт, що у процесі оцінювання учень (учні) не просто демонструє (-ють) конкретний результат пізнавальної діяльності, вони мають демонструвати також *розуміння* проблеми, цілей і завдань; *уміння* самоорганізуватися (спланувати роботу, шукати способи розв'язання проблеми, виконання поставлених перед собою завдань), *рефлексію* діяльності.

На уроках української мови відповідно до суті компетентнісного підходу формують предметні й ключові компетентності. З огляду на це варто говорити про два типи проектів: навчальні й життєві проекти.

Навчальні проекти передбачають розв'язання проблем, дотичних до тем, які вивчають на уроці (табл. 3).

Таблиця 3

Навчальні проекти

№ п/п	Проблемна ситуація	Варіанти проектів
1	2	3
1	Молодший братик соромиться спілкуватися з незнайомими людьми.	— система вправ для занять із братиком; — розроблення правил активного спілкування; — перелік тем і запитань до них та ін.
2	У пресі й на телебаченні з'явилося багато слів іншомовного походження	— словник «Свої не гірші від заморян»; — гра «Знайди свій відповідник».

1	2	3
3	Мама (тато, бабуся) не володіє українською мовою	— програма «Українська мова для мами»; — конкурс на кращого знавця мови; — збірник текстів для читання й аудіювання.
4	Однокласники допускають багато помилок у наголошуванні слів	— кишеньковий словник проблемних у наголошуванні слів; — газета «Наголошуй правильно»; — комплект наліпок для холодильника, робочого столу, дошки; — фільм «Говорити неправильно — соромно».
5	У ЗМІ з'являються нові слова, значення яких не розуміють пересічні громадяни, що нерідко їх обурює.	— словник «Неологізми для бабусі»; — інформаційне повідомлення про розвиток лексичного складу української мови.

Життєві проекти мають бути іншого змісту (табл. 4)

Таблиця 4.

Життєві проекти

№ п/п	Проблемна ситуація	Варіанти проектів
1	2	3
1	Група дітей, об'єднаних одним хобі, наприклад, вишиванням, декупажем, написанням віршів чи фотографією, хоче, щоб про їхнє захоплення знало більше людей.	— випуск журналу чи газети; — виставка; — майстер-класи.
2	Хлопчик схвилюваний станом здоров'я бабусі, відповідно до якого їй необхідне спеціальне харчування	— рукотворна книжечка «Страви для бабусі»; — програма «Здорове харчування»;
3	Під час підготовки виставки квітів учениця була здивована тим, що в одній вазі не всі квіти — бажані сусіди.	— інформація «Характер квітів» або «Бажане сусідство»; — виставка картин чи малюнків з квітковими композиціями.
4	Хлопчик засмучений тим, що його сусід — самотній дідусь, не знає, до кого звернутися у критичній для нього ситуації.	— збірник порад «Ліки від самотності»; — програма «Допомога самотнім»; — рукотворна телефонна книжка «Телефонуйте — Вам допоможуть».

1	2	3
5	У класі розладилися стосунки. Багатьох дітей це стривожило.	— система ігор (Наприклад, «Жодного дня без компліменту!», «Пам'ятай моє ім'я!», «Посміхайтесь — це вам личить!»); — скринька поганих вчинків; — програма «Зроби крок назустріч».

На перших уроках упровадження проектів варто ознайомити учнів із правилами й перевагами методу і пропонувати учням проблеми для зачину. Однак надалі потрібно стимулювати їх до самостійних пошуків проблем для власних проектів. Проекти дають змогу вчителю зробити процес навчання особистісно орієнтованим.

3. Діалогічний метод.

Формування мислення — важливе, та не єдине завдання навчання, тому необхідні методи, що розвивають емоційну, моральну й духовну сфери. Діалог для сучасного уроку — не поодиноким явищем, а невід'ємний компонент його, адже у процесі спілкування ведеться спільний пошук істини, висловлюють припущення, що сприяє активізації уваги, пам'яті учнів й оптимізації навчального процесу. Найбільш оптимальними для уроків української мови є такі різновиди діалогічного методу, як дискусія й дебати.

Визначальними прийомами їх є формулювання запитання, аргументування, припущення, аналіз, порівняння, коментування та ін. Важливість методу полягає в тому, що у процесі діалогічної взаємодії розвивається критичне мислення, учні навчаються мислити самостійно, захищати й обстоювати власну думку, давати оцінку діям, вчинкам чи явищам, формується активність, ініціативність. На думку зарубіжних учених, дебати є ілюстрацією того, «що процес навчання є процесом індивідуального зростання і розвитку через комунікацію та інтеракцію, а не через просте запам'ятовування... [18, 35]».

Результативність методу залежить від таких чинників: обрання теми для обговорення, дискутування, планування етапів дослідження проблем, узгодження суті ключових слів проблеми. Показниками ефективності варто вважати вдале аргументування, критичний аналіз протилежних думок чи аргументів, прийняття конструктивних рішень, граматично й лексично правильне й багате, емоційно привабливе спонтанне мовлення, налагодження стосунків, розв'язання проблеми, визначення шляхів, методів чи засобів розв'язання конфлікту та ін.

Навчання діалогу. Формування навичок діалогічного мовлення відповідно до 4-х змістових ліній означає, що учням необхідно дати знання про теорію діалогу (мовна лінія), сформулювати вміння і навички будувати діалог у різних ситуаціях спілкування й організувати своє життя засобом діалогу (мовленнева, діяльнісна), домогтися усвідомлення моральних принципів,

правил культури діалогу, напрацьованих народом упродовж віків, стимулювати бажання і внутрішню потребу дотримуватися їх (соціокультурна).

Важливими критеріями, що формують атмосферу й визначають ефективність спілкування, на думку вчених, є істинність і щирість, а головними принципами називають принцип кооперації, достатності, доцільності, ввічливості (такт, великодушність, схвалення, згода, симпатія, обережність, скромність), принцип рівної безпеки, адекватності тощо.

З огляду на сказане, важливим для вчителя вважаємо не лише правильно подати матеріал, який буде легко й ефективно засвоюватися учнями, навчити їх складати діалоги за зразком і довільно, але й заохочувати їх до діалогу на уроці й за його межами, скеровувати кожную частину теоретичного мовного матеріалу на розвиток і вдосконалення діалогічного мовлення школярів.

Школа має багато можливостей для стимулювання учнів до гармонійного діалогу: інтегровані навчальні стратегії, побудова відкритого навчально-виховного середовища, у якому високо цінувалася б думка й участь кожного учня, визначення місця кожного учня у виховному процесі шляхом неформального розподілу обов'язків, стимулювання активної роботи учня в навчанні й позакласній діяльності.

Що реально може зробити вчитель для стимулювання учнів до гармонійного діалогу? За висновками психологів і дидактиків, внутрішню мотивацію можна нарощувати *поясненням*, яким чином конкретний матеріал може бути застосований у житті, *визнанням права* кожного учня на власну думку, *сприянням співпраці*, використанням інших методичних прийомів. Зокрема, стимулюванню сприяє використання *ілюстративного матеріалу*, а саме: уривків із художніх творів, афоризмів, легенд, яскравих прикладів із життя різних людей та ін. Наприклад, типова ситуація, коли посварилися, не поділивши апельсин дві сестри, не розмовляли кілька днів, аж потім з'ясувалося, що одній потрібна була цедра, а інша просто хотіла поласувати цитриною. Ця історія — свідчення того, як невміння будувати діалог у побуті спричиняє сварки, непорозуміння, а часом і розрив стосунків на багато років.

Формування навичок будувати діалог має супроводжувати вивчення інших розділів мови. Зокрема, багатий матеріал для налагодження продуктивного діалогу у будь-якій сфері дає українська фразеологія, варто лиш привернути увагу до того, що прислів'я і приказки являють собою комплекс правил комфортного співжиття у родині, із сусідами, з друзями, іншими людьми, загалом у суспільстві. Важливо зрозуміти, що людина, яка знає багато фразеологізмів, ніколи не відчуватиме труднощів у спілкуванні, бо ж засобами фразеології можна згадати людині про правила етикету (*Не смійся з людей — і люди з тебе не сміятимуться*), вказати на погану звичку, рису характеру чи поведінку людини (*Ласий на чужі ковбаси. Багато грому — мало дощу*), охарактеризувати людину (*Маленька пташка, та гострий дзьобик. Верба товста, та всередині пуста.*), висловити своє ставлення до чогось (*З брудної води ще ніхто чистим не вийшов*), дати оцінку ситуації (*Та корова завжди молочна, яку продали. Де ті горобці подінуться, як корчма згорить? Не*

хотіла чапля рибок, то тепер їсть жаби), дати пораду (*Тримайся того порога, перед яким зістарився. Не проси в Бога погоди, а проси врожаю. Хто з тобою роздружився, той з тобою й не дружив. Вибирай старого лікаря, а молодого адвоката. Візьми борону та розчеши бороду. Засвітить сонце і наше віконце. То ще не біда, що без риби середа.*), зробити висновок, підсумувати (*Хіба треба у недужого питати, чи бажає він здоров'я мати? Молодець проти овець, а проти молодця і сам віця. Ще жодне мило крука не змінило. Скільки сніг не лежатиме, та розтанути мусить.*), зробити комплімент (*Нашій Горпині гарно і в хустині*).

Крім того, прислів'я регулюють мовну поведінку людини (*Менше говори — більше почуєш. Як овечка: не мовить ні словечка. Хто мовчить, той трьох навчить. Гостре словечко коле сердечко. Добре слово буде, а зле руйнує. Сказав, та не зав'язав.*). Знання прислів'їв і приказок робить людину комунікабельною, сприяє формуванню блискавичної реакції на різні мовні вчинки, допомагає знайти вихід у складній ситуації (*Добре глухому — не скаже нікому. Що днина — то й новина. І мох, і трава, і Мелашка крива. Недавно осліп, а нічого не бачить.*).

Вивчаючи лексику, водночас орієнтуємо учня на збагачення активного словника. Здійсненню правильного добору лексичного матеріалу, на думку З. Курцевої, сприяє знання таких етичних суджень, чи комунікативно-моральних максим:

1. Задуми, слова і вчинки спрямовуй на благо і добро.
2. Прагни взаєморозуміння, взаємодії.
3. Будь відповідальним за кожне мовлене чи написане слово.
4. Вчиняй по совісті. Прислухайся до свого внутрішнього голосу.
5. Адекватно оцінюй комунікативну ситуацію, вчиняй з огляду на неї.
6. Продумуй використання вербальних і невербальних засобів, що не будуть суперечити твоїм моральним настановам.
7. Будь лояльним і справедливим, оцінюючи мовні дії і вчинки інших, і суворим, оцінюючи власні [8, с. 235].

Орієнтиром для добору мовних засобів є *норми спілкування*, дотримання етикету і соціально зумовлена необхідність.

Однак багатство мовлення — це не лише кількісний показник, а й смислове насичення, мережа лексичних значень. З огляду на це, ефективним лексичним прийомом вважаємо різні види тлумачення лексичного значення слова як демонстрацію власного бачення явища, проблеми, спробу широкої ілюстрації, увиразнення пояснюваного об'єкта, збагачення змісту його. Наприклад: 1. *Липень — маківка літа, початок жнив* (М. Морозенко). 2. *Знання — це біг на довгу дистанцію* (Л. Гонтарук). 3. *Успіх — привілей відважних* (Л. Гонтарук). 4. *Лихослів'я — щирість гадюк* (А. Декурсель). 5. *Наклеп — зброя заздрослі* (С. Сегюр).

Неправильний вибір лексичної одиниці, пов'язаний із лексичним значенням, сполучуваністю або стилістичними обмеженнями, призводить не лише до логічних помилок, а й до непорозуміння і навіть конфлікту.

Використання штампів, з одного боку, характеризує мовця як людину з нерозвиненим мисленням й бідною почуттєвою сферою, а з іншого — віддаляє його від співрозмовника, сприяє появі бар'єрів у спілкуванні.

Ретельний добір слів має важливе значення, оскільки співрозмовник чує і сприймає окремі слова раніше, ніж усвідомить речення загалом. За свідченнями вчених, заперечні частки сприймаються пізніше, ніж самі слова, тому фрази «непогано впоралися», «маєш непоганий вигляд», «не остання людина в колективі», «не найгірший варіант» викликають у слухача протилежний ефект, його увага фіксує передусім слова із негативним значенням «погано», «поганий», «остання», «найгірший». Тому доцільніше сказати, хай навіть авансом, «добре впоралися», «маєте гарний вигляд», «авторитетна (шанована) людина», «гарний варіант». Особливо це стосується привітань/побажань, коли замість добра, щастя, удачі та інших бажаних і позитивних складників, мовець, намагаючись бути оригінальним, бажає «ніколи не знати ГОРЯ», «не знати ЛИХА», «нехай БІДА обходить Ваш дім стороною», «не знати СМУТКУ» і подібне.

Учителі риторики в давні часи говорили своїм учням: «Розкажи так, щоб я побачив!». Ключові слова кожної фрази малюють в уяві картинку. Тому, якщо Ви хочете, щоб вона була оптимістичною, бадьорою, добирайте для цього відповідні слова.

Кожен мовець мріє стати гарним співрозмовником, бо це автоматично означає, що він цікава людина, бажана у будь-якому колективі чи товаристві, магнетична особистість, що притягує до себе й згуртовує. Поняття «гарний співрозмовник» має багато складників. Чи не найважливіший серед них — лексикон, у якому не повинно бути місця словам і виразам на зразок: «мабуть», «можливо», «не знаю», «постараюсь», «мені здається», «я не впевнений», «якщо вдасться», замість них мають бути «я знаю», «гарзд, зроблю», «так», «вмію», «переконаний», «гарантую», «я впевнений», «обов'язково», «неодмінно», «знайдемо».

Крім того, до факторів, що сприяють гармонізації спілкування, відносять визнання наявності різних точок зору й повагу до них; надання рівних можливостей висловити власну точку зору; уміння слухати співрозмовника; гнучкість у спілкуванні — все те, що сукупно іменується тактовністю. Варто пам'ятати, що *тактовність* — це своєрідний захисний крок, до якого людина вдається з надією, що її недоліки чи слабкі місця не стануть предметом публічного обговорення.

Отже, згідно із риторичним законом *гармонізації діалогу*, важливою передумовою його є наявність діалогічної взаємодії між основними учасниками мовленнєвої ситуації, адже гармонія починається із налагодження взаємодії, що базується на толерантних стосунках. Основними ж ознаками гармонійного діалогу вважаємо результативність і психологічний комфорт його учасників. Саме тут особливої гостроти набувають ціннісні основи навчального процесу, на що орієнтує чинна програма з української мови. Орієнтування

учнів у процесі навчання на гармонійний діалог сприятиме результативності навчального процесу і підвищенню пізнавального інтересу учнів.

Об'єктами оцінювання діалогічної взаємодії учнів є вміння добирати аргументи, формулювати проблему, визначати й обґрунтовувати свою позицію, думку, ставити запитання, відповідати по суті запитання, узагальнювати, робити висновки. Оцінювати варто також і ширість, об'єктивність, активність, відповідальність, креативність.

Не втрачають актуальності методи самостійної роботи, що заслуговують окремого дослідження.

Ефективність дидактичних методів, на погляд І. Підласого, визначають такі чинники:

- 1) знання і навички застосування методів;
- 2) цілі навчання;
- 3) зміст навчання;
- 4) вік учнів;
- 5) навчальні можливості учнів;
- 6) матеріально-технічне забезпечення;
- 7) організація навчального процесу [15, с.431].

Добір методів здійснює вчитель, адже за результат роботи відповідає він. Однак ці методи мають бути елементами системи, а не поодинокими вкрапленнями у полотно навчальної діяльності, лиш тоді можливий прогнозований результат.

Література:

1. Абакумова Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова. — Томск: Томский государственный университет, 2007. — 368 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пособ. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб.: Питер, 2008. — 304 с.
3. Волкова А.И. Психология общения /А.И. Волкова. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 446 с.
4. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2005. — 317 с.
5. Голуб Г.Б. Метод проектов — технология компетентностно ориентированного образования: метод. пособ. для педагогов / Г.Б. Голуб, Е.А. Перельгин, О.В. Чуракова / под ред. Е.Я. Когана. — Самара: Учебная литература, Федоров, 2006. — 176 с.
6. Горянина В.А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Горянина. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 416 с.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. — Рига: Эксперимент, 1995. — 176 с.
8. Курцева З.И. Речевой поступок как риторическая категория / З.И. Курцева // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII международной научная конференция по риторике (Москва, 29-31 января 2008 года) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
9. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / Кучерук О.А. — Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2011. — 420 с.
10. Найповніший тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://eslovyk.com/>.

-
11. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; за ред. Л.І. Шевченко. — К.: АРІЙ, 2008. — 672 с.
 12. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Пометун О.І. К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. — 144 с.
 13. Олешков М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования / М.Ю. Олешков // Мир образования — образование в мире. — 2008, №1. — С. 182—194.
 14. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. — 144 с.
 15. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. — М.: ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
 16. Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат / Электронный ресурс. Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq2kuRf3nbzVDewud6fclKzMzFqyrq4/edit?pli=1>.
 17. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упорядн. О. Сидоренко, В. Чуба. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
 18. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів: адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер; заг. ред. О.І. Пометун; пер.: Г. Гупан, Т. Клекота. — К.: БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. — 320 с.
 19. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: / А.Н.Щукин. — М.: Астрель: АСТ, Хранитель, 2008. — 746 с.

1.5. Концепція підручника української мови для 5 класу шкіл з українською мовою навчання (Шелехова Г.Т., Ярмолюк А.В., Новосьолова В.І.)

Зміни у змісті мовної освіти, переорієнтація програм і педагогічних технологій зумовлені переосмисленням ролі знань і зосередженням уваги на вправності застосовувати їх у нових умовах, нагальною потребою нашого часу в зміщенні орієнтирів зі знаннєвого на практичний компонент, важливістю повноцінного засвоєння мовних знань і водночас реалізації завдань усіх ліній змісту мовної освіти, передбачених в оновленому Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти України. Однією із визначальних особливостей Державного стандарту є побудова його на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів до навчання, реалізація принципів гуманізації освіти, її демократизації, орієнтованість процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей. Це спонукає до нових пошуків, змін у галузі освіти, зокрема мовної, відповідно до суспільних потреб формування національно свідомої, духовно багатої, творчої особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному потоці, ефективно спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях тощо.

В умовах сьогодення пріоритетним освітнім завданням є підготовка школярів до активної життєдіяльності, розв'язання якого потребує переосмислення усталеної організації процесу навчання української мови відповідно до запитів суспільства, напрямів розвитку мовної освіти й

Загальноєвропейських рекомендацій із питань стратегій і тактик формування мовної особистості.

Оскільки суспільні й державні вимоги до якості мовної освіти детермінують і нові вимоги до навчальної книги, оновлення й удосконалення змісту навчання передбачає якісні зміни в теорії й практиці підручникотворення.

З огляду на зазначене актуалізується проблема вдосконалення й оновлення змісту освіти, аналіз досліджень у цій галузі й водночас створення й видання підручників нового покоління, адже в шкільному підручнику як в основному компоненті освітнього процесу має відобразитися конкретний зміст навчальних програм, основні цілі освіти й виховання. Без створення підручників нового покоління неможливе досягнення сучасної якості освіти, відповідності їй актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави.

Оскільки значна частина наявного фонду навчально-методичного комплексу з реалізації змісту освіти підлягає повторній експертизі й оновленню, підготовка будь-якого виду навчальної продукції передбачає зважений і конструктивний підхід до цієї проблеми.

Оновлена програма з української мови (для шкіл з українською мовою навчання), створена відповідно до вимог Державного стандарту, має компетентнісне спрямування, ураховує інші суспільно й життєво важливі чинники: державний статус української мови, суспільні функції мови, специфіку її як навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність різнобічно впливати на учнів, сприяти формуванню їх як особистостей, готових до активної творчої діяльності у всіх сферах життя суспільства, формувати навички самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й самореалізації, орієнтує на сучасні організаційні форми, методи й технології навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах [1].

З огляду на актуальність проблеми компетентнісного навчання сьогодні активно досліджують різні аспекти його, зокрема впровадження компетентнісного підходу (Бермус О., Бібік Н., Болотов В., Волкова О., Галєєва Н., Єрмаков І., Зеєр Е., Олейникова О., Парашенко Л., Сериков В., Тархан Л., Хуторський А., Царькова Є. та ін.); методи реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн (Зимня І., Овчарук О., Пометун О. та ін.); сутність компетентностей (Зеєр Е., Крисан О., Татур Ю., Хуторський А. та ін.); моніторинг рівнів досягнення компетентностей (Кеурулайнен Х., Локшина О., Савчин М., Пашенко О. та ін.).

Проблему оновлення змісту й структури підручників пов'язують із важливістю набуття учнями необхідних життєвих компетентностей. Науково-методичні засади побудови компетентнісно спрямованої освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетентностей найбільш повно на сьогодні розробили В. Краєвський і А. Хуторський.

Шкільний підручник як складна дидактична категорія постійно перебуває у полі зору вчених (Біблер В., Безпалько В., Блох А., Гранік Г., Гречихін А., Зуєв Д., Кодлюк Н., Лернер І., Максаковський В. та ін.).

Зарубіжні педагоги розглядають підручник як засіб, спрямований передусім на розвиток в учнів умінь працювати, розкриття методики навчання, використання їхнього досвіду. Зокрема, у працях Ф.-М. Жерара й К. Роеж'єра йдеться про такі функції шкільного підручника: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення та оцінювання знань, допомога в інтеграції їх, довідник, соціальне й культурне виховання [2, с. 32].

Запровадження Державного стандарту, оновленої програми з української мови, нової структури загальноосвітніх навчальних закладів, зміна акцентів у навчальному процесі на готовність учня застосовувати здобуті знання й набуті вміння й навички для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті, потребують *відповідного* усім запитам *підручника* як важливого засобу формування комунікативної компетентності школярів, носія позитивних змін шкільної освіти, що сприятиме організації всіх форм роботи й скеровуватиме вчителя на реалізацію важливих завдань сучасної мовної освіти.

Як зазначає А. Хуторський, «перш ніж задавати методологічну основу конструювання конкретного підручника, необхідно визначитися, якій освітній системі він буде служити [4]».

У навчальному процесі підручник є носієм змісту й моделлю процесу навчання (оскільки відображає визначені авторським колективом цілі навчання, компоненти змісту освіти, методи навчання та його організаційні форми) і водночас розкриває послідовність викладу навчального матеріалу, задає основи сценарію навчального процесу. На думку Г. Донського, «одним із показників якості підручника треба вважати створення методичних можливостей побудови різних варіантів уроків для вчителів із різним рівнем кваліфікації [3, 85]».

Науковці лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України, працюючи над дослідженням проблеми формування в учнів 5-7 класів комунікативної компетентності як ключової і предметної, створили експериментальний підручник української мови для 5 класу. У процесі створення його враховано світові освітні тенденції щодо *компетентності* як передумови успішної самореалізації сучасного випускника в суспільстві й запоруки розвитку самого суспільства, оскільки компетентнісний підхід передбачає формування активної позиції школярів у процесі здобуття знань, накопичення практичного досвіду творчого застосування їх у нових умовах. З огляду на це в шкільній практиці навчання української мови широкого впровадження набувають інтерактивні методи, актуальною є різноманітність форм самостійної роботи, що сприятиме спрямуванню на кінцевий результат освітнього процесу — набуття учнем комунікативної компетентності.

Показниками рівня сформованості комунікативної компетентності учнів автори вважають чотири фактори: *мотиваційний* (зміни в мотивах, потребах, інтересах, установках); *когнітивний* (зміни в якості знань); *поведінковий* (зміни в поведінці, стосунках); *оцінно-рефлексійний* (зміни в оцінюванні, самоаналізі, аргументуванні).

Засобами формування комунікативної компетентності як ключової і предметної обрано діяльнісні форми й методи навчання (рольові ігри, дослідницька діяльність, пошукова діяльність, метод проектів, розв'язування проблемних завдань, практичні роботи тощо); вербальні методи (обговорення, аналіз ситуацій, дискусія тощо).

Однією із основних функцій підручника нового покоління має бути функція *самоосвіти*. З нею тісно пов'язані виховна й розвивальна функції, що регулюються ціннісним і змістовим компонентами, сприяють раціональній організації процесу опанування навчального матеріалу з української мови, ефективній самоосвіті шляхом залучення системи запитань і завдань для самоперевірки й самоконтролю.

Реалізація компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів неможлива без здобуття глибоких знань, адже важлива його ознака — це здатність тих, хто навчається, до самонавчання в подальшому житті й водночас усвідомлення внутрішньої потреби навчатися протягом життя.

Особливістю експериментального підручника української мови для основної школи передусім є те, що він побудований на комунікативній основі, за змістом і структурою відповідає чинній програмі з української мови для шкіл з українською мовою навчання (2013), що базується на основних положеннях нової редакції Державного стандарту (освітня галузь «Мови і літератури»). Шляхом добору теоретичного, практичного й ілюстративного матеріалу авторський колектив намагався максимально узгодити прогнозовані результати шкільної мовної освіти з потребами суспільства. Цей підручник за своїм змістом і функційним спрямуванням є важливим засобом навчання української мови й мовної самоосвіти.

Підручник містить якісно нові підходи до навчального процесу. Головна мета, яку поставили перед собою автори підручника, — це забезпечення більш ефективної реалізації навчальних, виховних і розвивальних завдань, що сприяють формуванню творчої мовної особистості, здатної активно й ефективно спілкуватися, засобами мови знаходити розв'язання різноманітних життєвих проблем і ситуацій. Методичний апарат підручника спрямований передусім на розвиток мовлення учнів: збагачення їхнього словникового запасу новими лексемами, фразеологізмами, крилатими висловами, формування вмінь і навичок узагальнювати й систематизувати інформацію, виділяти в ній головне, осмислювати і творчо застосовувати в нових умовах. Отже, вивчення мовної теорії передбачаємо здійснювати крізь призму активної мовленнєвої практики. Особливу увагу приділено розвитку творчих здібностей учнів, особистісному становленню, що має велике значення для мовленнєвого розвитку.

Авторська система вправ і завдань ґрунтується на текстоцентричній основі, характеризується багатофункційністю, гнучкістю, різноманітністю стилів і жанрів, містить завдання різного рівня — від репродуктивного до творчого. Дотримання в підручнику балансу між завданнями репродуктивного й пошукового характеру сприяє активізації пізнавальної активності учнів. Крім

того, передбачено вправи й завдання проблемного, ситуаційного характеру, такі, що потребують організації групової діяльності; диференційовані завдання за рівнем складності й інтересами учнів (на такі завдання орієнтують відповідні умовні позначення); залучення учнів-персонажів, що сприяє актуалізації вивченого, вихованню в школярів бережливого ставлення до навколишнього світу, ціннісного світосприйняття.

Теоретичний матеріал подано з урахуванням віку дітей, водночас виділено головне, найважливіше для осмислення й засвоєння, а місця, що викликають труднощі під час опрацювання, де учні можуть припуститися помилок, виділяються рубриками й позначками, наприклад: «Зверніть увагу!», «З'ясуйте лексичне значення слова за тлумачним словником». В окремі групи об'єднано вправи, що передбачають пошук аргументації, шляхів розв'язання й критичного аналізу («Поміркуйте!»), додаткових зусиль аналітичного характеру («Завдання підвищеної складності»), самостійного визначення власних досягнень («Самоконтроль»), прагнення перспектив власного розвитку («Рефлексія»). Автори пропонують зразки й алгоритми мисленневих операцій, диференційовані завдання для самоконтролю тощо.

Елементом новизни в підручнику є також сприяння свідомому засвоєнню учнями теоретичного матеріалу шляхом спостережень над функціонуванням того чи іншого мовного явища в почутому чи самостійно прочитаному тексті, закріплення його в процесі створення власних висловлювань. Саме тексти в підручнику є засобом розвитку мовних, мовленневих умінь і навичок, слугують матеріалом для збагачення й розвитку усного й писемного мовлення, ілюстрації, аналізу функціонування мовних одиниць різних рівнів, розвитку інтересу до мови, патріотичного, морального та естетичного виховання учнів тощо. Дидактичний матеріал підручника увібрав кращі зразки вітчизняної художньої прози, поезії, публіцистики, тексти сприяють розвиткові образного й логічного мислення, вчать полемізувати, виклад має проблемний характер. Практичну роботу за підручником спрямовано на розуміння й прийняття моральних людських стосунків і формування загальнолюдських цінностей.

Підручник передбачає три рівні засвоєння мовного матеріалу, а саме: а) сприймання навчального матеріалу, його запам'ятовування й відтворення; б) повторення матеріалу для усвідомлення знань на основі певних зразків; в) засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань, водночас учні виявляють свої творчі здібності.

Належне місце в підручнику відведено різнорівневим завданням комунікативного характеру, що передбачають диференційоване навчання мови й мовлення і сприяють розвиткові індивідуальних здібностей учнів, розширенню їхніх пізнавальних і креативних можливостей, формуванню навичок навчатися самостійно.

Підручник системно скеровує на формування активної пізнавальної діяльності школярів у процесі навчання українського мовлення за допомогою різноманітних *форми* навчальної діяльності. Йдеться про *групову форму*, що

значно розширює можливості співробітництва школярів, активізує й розвиває мовленнєві здібності, актуалізує потенційні можливості учнів, формує позитивне ставлення до навчання, забезпечує мотивацію його, навчає працювати в колективі, формує в учнів почуття відповідальності за колективні рішення й результати роботи. Належне місце відведено реалізації *методу проєктів*, що передбачає ретельну підготовку вчителя й алгоритм діяльності учнів, на який скеровує їх учитель. Підготовка учнями особистісно важливих проєктів на лінгвістичні, міжпредметні, соціокультурні теми — це дієвий чинник їхнього саморозвитку підростаючого покоління.

Для формування й розвитку рефлексійних умінь і навичок на уроках української мови пропонуються навчально-практичні й навчально-пізнавальні завдання, що передбачають самостійне критичне оцінювання чи аналіз власної навчальної діяльності з позицій відповідності здобутих результатів навчальним завданням, цілям і способам дій, виявлення позитивних і негативних факторів, що впливають на результати та якість виконання завдання, а також самостійної постановки навчальних завдань (що треба змінити, виконати по-іншому, додатково дізнатися і т. п.); вираження ціннісних суджень, своєї позиції з обговорюваної проблеми на основі наявних уявлень про соціальні, особистісні й естетичні цінності, морально-етичні норми, а також аргументації (пояснення або коментаря) своєї позиції тощо.

Навчальний матеріал підручника структуровано за *чотирма змістовими лініями*: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Мовна змістова лінія представлена у вигляді системи понять із курсу української мови в певному класі. *Мовленнєва* — містить матеріал для організації й проведення уроків розвитку мовлення, систему вправ і завдань, спрямовану на формування в учнів основної школи вмінь і навичок ефективної мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування і в усіх чотирьох його видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Соціокультурна змістова лінія представлена в підручнику системою текстів, що висвітлюють питання, пов'язані з історією, матеріальною й духовною культурою українського народу, загальнолюдськими цінностями, рідною природою, рослинним і тваринним світом, видатними історичними постатями тощо.

Основу *діяльнісної змістової лінії* становить система вправ, що передбачає застосування правил розумових дій у різних навчальних ситуаціях (аналіз, зіставлення, узагальнення, моделювання мовного матеріалу тощо), уміння організуватися на виконання поставлених завдань і реалізується шляхом виконання вправ і завдань.

Багато уваги автори підручника приділяють реалізації міжпредметних (з літературою, історією, мистецтвом, біологією та ін.) і внутрішньопредметних зв'язків, що забезпечує можливість послідовно посилювати пізнавальний інтерес учнів, розширювати світогляд, формувати ставлення до довкілля, збагачувати мовлення учнів мовними засобами (новими лексичними

одинацями, прислів'ями й приказками, метафорами, епітетами й порівняннями, афоризмами тощо).

Таким чином, експериментальний підручник, розроблений відповідно до запропонованої концепції, є навчальною книгою нового покоління, яка відповідає сучасним освітнім стандартам. У ньому істотно оновлено зміст і вдосконалено структуру, що підпорядковані основній меті — формуванню в учнів комунікативної компетентності як ключової і предметної. Методичний апарат підручника спрямований на застосування різноманітних організаційних форм, сучасних методів і прийомів навчання, передбачає наявність багатофункційної, гнучкої й різнорівневої системи вправ і завдань, розроблених на текстоцентричній основі, що сприятиме якісному зростанню рівня мовної, мовленнєвої й соціокультурної компетентностей учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності, креативних здібностей, самостійності, посиленню мотивації навчання української мови, формуванню духовного світу учнів, світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, успішній адаптації їх до мінливих умов сучасного світу.

Література

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; українська література. 5-9 класи. — К.: Освіта, 2013. — 160 с.
2. Жерар Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Ф.-М Жерар., К. Роеж'єр. — К.: Анод, 2001. — 352 с.
3. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника / Г.М.Донской // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников.— М.: Просвещение, 1985. — Вып.15. — С. 70 — 86. — С. 85.
4. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В.Хуторской // Педагогика. — 2005. — №4. — С.11.

РОЗДІЛ II.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Мотивація навчальної діяльності п'ятикласників на уроках української мови (Шелехова Г.Т.)

На сучасному етапі розвитку мовної освіти дуже актуальним є розв'язання проблеми формування в учнів позитивної мотивації в процесі навчання української мови. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування в учнів прийомів самостійного здобуття знань і пізнавальних інтересів, формування в них активної життєвої позиції.

Проблема мотивації у навчанні виникає під час вивчення кожного шкільного предмета. У відповідних методиках і навчальних посібниках розробляються способи її розвитку й стимулювання з урахуванням специфіки предмета, проте недостатньо враховується системноутворювальний характер навчальної мотивації, об'єктом формування якої виступають усі компоненти мотиваційної сфери: мотиви, цілі, емоції й уміння вчитися.

Психологічна й педагогічна науки стверджують, що найбільш успішно навчання учнів здійснюється за умови їх позитивного ставлення до нього. Мотиви — це те, що спонукає людину до тієї чи іншої дії. Вони характеризують спрямованість діяльності, ставлення людини до неї. У навчанні велика роль належить як соціальним, так і пізнавальним мотивам. Мотиви, пов'язані з віковими періодами розвитку дитини, мають як позитивні, так і негативні риси. Кожен шкільний вік характеризується домінуванням тих чи інших мотивів.

Так, у середньому шкільному віці, зокрема п'ятикласників, до позитивних якостей мотивів відносять: загальну активність підлітка, готовність включитися в різні види діяльності тощо. До негативних відносять такі: незрілість оцінки підлітка самим собою, байдужість до думки вчителя тощо. Знання вікової динаміки мотивів полегшує правильну організацію процесу навчання.

Відомо, що способи навчання школярів лише тоді дають належний ефект, коли враховуються рушійні сили й насамперед мотиви учіння. Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто з переживання чогось значущого, у чому розкривається сенс дії для особистості. Коли вчитель хоче проаналізувати та інтерпретувати зміни в діях і поведінці якогось учня, він розглядає мотиваційний аспект його діяльності, з'ясовує, яким був хід його міркувань, якими прагненнями, бажаннями він керувався, що мав на меті, яку потребу намагався задовольнити. Оцінюючи дії, учитель намагається врахувати мотиви, які спонукали учня до певної дії чи вчинку тощо.

Аналіз навчального процесу сучасної школи, зокрема основної, засвідчує недооцінювання того факту, що в ситуації навчання взаємодіють два фактори — *власне діяльність учителя* (процес організації, предмет засвоєння, учитель із його методикою, досвідом тощо) і *особистість учня* (запити, інтереси, потреби, цілі). Отже, процес формування мотивації навчання містить два складники: розкриття мотиваційного потенціалу самого процесу навчання й потенцій особистості вчителя й учня.

Для успішної реалізації цього необхідно враховувати закономірності розвитку мотивації, створювати умови для її успішного формування й уміло керувати цим процесом.

Процес навчання, спрямований на формування позитивної мотивації, повинен характеризуватися відходом від авторитарного спілкування, перебудовою мислення вчителя й учня, розвитком пізнавальних інтересів, активності, самостійності школярів, які успішно реалізуються за умови продуктивно-творчого рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності на уроках української мови.

Методологічною основою вивчення цієї проблеми є положення діяльнісної теорії про психологічний зміст, функції, механізм утворення й функціонування мотивів. Реалізація діялісного підходу означає можливість і необхідність дослідження навчальних мотивів як структурного елемента діяльності навчання.

Проблема формування мотивації навчання лежить на стику навчання й виховання, є значущою в процесі мовленнєвого розвитку п'ятикласників. У сучасній психології мотивація позначає систему чинників, що детермінують поведінку людини (*потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення* та ін.), і характеристику процесу, яка стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [1, с. 113].

Досліджуючи проблему мотивації, Г. Костюк зазначав, що «характерною рисою всякої свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. Цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Мета діяльності — це те, на що вона спрямована й що повинно становити її прямий результат [3, с. 423]».

Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснити поведінку. Дуже важливим для навчання успішного спілкування засобами українського мовлення є пошук школярами (перш ніж сприймати чи продукувати мовлення) відповідей на запитання типу «чому?», «навіщо?», «з якою метою?», «який сенс?». Виявлення й опис причин стійких змін поведінки учнів і є відповіддю на запитання про мотивацію їхніх вчинків.

У широкому розумінні *мотив* — це усвідомлюване чи мало усвідомлене спонукання до діяльності. Таке розуміння мотиву впливає з праць психологів (Божович Л., Ковальов О., Костюк Г., Леонтьев О.М.). Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, які змушують людину прагнути до мети. Глибоко розкриваючи причини, якими пояснюється та чи інша по-

ведінка людини, її дії та вчинки, ми обов'язково аналізуємо *сукупність мотивів*, якими зумовлюється певна поведінка.

Генетично основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби — первинні (природні) і вторинні (матеріальні й духовні).

Отже, *сукупність мотивів*, що є актуальною для певної людини, становить *мотивацію*, яку Є.Ільїн [2, с.66] розглядає як динамічний процес формування мотиву, стимулювання й підтримання поведінкової активності на належному рівні (тобто учень формує власні мотиви, а вчитель прищеплює їм ефективні мотиви).

Існують різні типи мотивації залежно від змісту й характеру мотивів, які впливають на поведінку людини в різних видах діяльності, у процесі спілкування з іншими людьми, у різноманітних життєвих ситуаціях.

Прийнято розрізняти такі основні групи мотивів:

1) *пізнавальні мотиви*, пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання. Це може бути інтерес до нових фактів, явищ, до перших дедуктивних висновків або інтерес до закономірностей в навчальному матеріалі тощо; інтереси до прийомів самостійного здобуття знань, до методів наукового пізнання, способів саморегуляції навчальної діяльності, раціональної організації своєї праці тощо;

2) *соціальні мотиви*, пов'язані із соціальними взаємодіями учнів з іншими людьми, їхнього співробітництва і взаємодії з друзями й учителем.

Ці мотиви полягають у прагненні здобути знання, щоб бути корисним державі, суспільству, у бажанні виконати свій обов'язок як необхідність вчитися і в почутті відповідальності;

3) *мотиви самоосвіти* (належать до пізнавальних мотивів), які полягають у спрямованості учнів на самостійне вдосконалення способів здобуття знань, формування вмінь і навичок. Ці мотиви є важливою основою самовиховання й самовдосконалення особистості.

Як зазначає Ю.Романенко, оскільки пізнавальні мотиви керують людиною у прагненні бути компетентною, а соціальні спонукають її реалізувати цю компетентність, то доречно говорити про гармонійне співіснування їх у мотиваційній сфері особистості. І правомірно вважати пізнавальні мотиви кращими за соціальні [8, с.58].

Психолінгвісти (Гальперін П., Григоровська Л., Леонтьєв О. М., Лурія О., Москалець В., Петровський А., Потєбня О., Рубінштейн С. та ін.) розглядають мовлення саме через процеси психічного відображення, звідси й впливає необхідність з'ясування психологічної сутності цих процесів.

Оскільки в процесі розвитку особистості функції мовлення й мислення перебувають у взаємодії, це дає підстави характеризувати їх як єдиний процес мисленнево-мовленневої діяльності. Наприклад, В.Паламарчук [5] виділяє п'ять компонентів мислення, а саме: *мотиваційний* (усвідомлення мотивів шкільного навчання, урахування емоційного стану учнів у процесі засвоєння знань); а також *цільовий*, *операційний*, *контрольно-корекційний* (полягає в перевірці результатів мисленневого акту). Визначені компоненти

мислення співвідносяться з фазами мовленнєвої діяльності й основними комунікативними вміннями: мотиваційний і цільовий — фаза орієнтування (уміння швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, визначати мету, форму, вид висловлювання); змістовий — фаза планування (уміння правильно планувати мовлення, визначати зміст і послідовність акту спілкування); операційний — фаза реалізації плану (уміння добирати адекватні засоби для передачі змісту акту спілкування); контрольно-корекційний — фаза контролю (уміння забезпечити зворотній контроль).

Отже, у механізмі мовлення відбувається рух «від *мотиву* (комунікативної потреби) через мислення до внутрішнього мовлення, від внутрішнього мовлення до думки, від внутрішнього мовлення до зовнішнього [1, с. 121]».

Основним пізнавальним мотивом є *інтерес*, який позитивно впливає на всі психічні процеси й функції: сприймання, увагу, мислення, пам'ять, волю, утворюючи особливий стан особистості. Зокрема, основним мотивом навчальної діяльності п'ятикласників, пов'язаної з усвідомленням її завдань, є прагнення учнів до пізнання світу, інтерес до знань.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі інтересу, дає змогу зробити висновок про те, що інтерес є системним утворенням, яке визначається сукупністю різних параметрів, що відрізняються за змістом, характером, видом, рівнями і характеризуються якісними етапами свого розвитку. Визначаючи інтерес як головний чинник, психологи (Леонт'єв О.М., Костюк Г., Менчинська Н., Маркова А.) вважають, що завдання вчителя полягає в такій організації навчання, яка збудила б усі внутрішні сили, необхідні для подолання труднощів. Тому виникає потреба на уроках української мови зацікавлювати учнів, спрямовувати їхню діяльність, розвивати інтерес, викликати бажання розмовляти правильно, виразно, добирати для цього відповідні виражальні засоби. Учні повинні усвідомлювати: щоб бути цікавим співрозмовником, потрібно працювати над своїм мовленням, постійно його збагачувати й удосконалювати тощо.

А.Маркова виділяє основні чинники, що впливають на формування позитивної мотивації до навчальної діяльності, зокрема до них відносить: *зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя* [4].

Отже, інтерес до навчання української мови пов'язаний зі складними мотиваційними процесами, які супроводжуються здатністю до мовленнєвої діяльності учнів на основі уяви, яка сприяє кращому засвоєнню виражальних засобів і формуванню вмінь свідомо ними користуватися під час спілкування.

Здійснене анкетування серед учителів-словесників міста Києва і Київської області засвідчило, що вчителі усвідомлюють важливість проблеми формування мотивації в учнів основної школи в процесі навчання української мови. Учителі відзначають, що на цих уроках переважає стиль напруженого чекання («спитають — не питають»), учні часто пасивні, оскільки їм не

вистачає новизни, їх мало цікавлять знайомі й стандартні форми роботи, засоби навчання тощо.

Як наголошує Ю. Романенко, значна частина школярів, які мають високі бали, здебільшого керуються не пізнавальними мотивами, і тому їхні мета й цілі учіння є формальними, а високі результати в навчанні є хибними. Не всі відмінники вчаться через внутрішнє прагнення, адже є ще вимоги батьків і вчителів, страх не виправдати їхніх сподівань тощо [8, с.59].

Відомо, що мовлення завжди мотивоване. Людина, як правило, говорить тому, що у неї є для цього певна внутрішня причина, є мотив, який виступає в ролі двигуна діяльності. Людина може усвідомлювати або не усвідомлювати цей мотив у певний момент, але він завжди пов'язаний зі спілкуванням.

В основі мотивації лежить потреба, а в основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів: а) потреба в спілкуванні, яка властива людині як істоті соціальній, б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку, потреба «втрутитися» в якусь мовну ситуацію.

Зрозуміло, що обидва ці види взаємопов'язані, але використання їх у процесі навчання мови неоднозначне. Перший вид можна назвати загальною комунікативною мотивацією, її рівень часто не залежить від організації навчального процесу (є люди говіркі й неговіркі), але він є фоном для другого виду мотивації; другий вид — це ситуативна мотивація, рівень якої на вирішальному етапі визначається тим, як ми навчаємо, як створюємо мовні ситуації, який використовуємо дидактичний матеріал, засоби навчання тощо. Ситуативна мотивація виховує в учня потребу в спілкуванні взагалі, створює постійну мотиваційну готовність, що дуже важливо для здійснення ним успішної комунікації.

Дослідження підтверджують, що формування комунікативних умінь в учнів тісно пов'язане з поняттям *мовленнєвої ситуації*, оскільки лише в ситуації живого спілкування виникає мотив мовлення. Є. Пассов вважає мовленнєву ситуацію стимулом до мовленнєвого спілкування [6, с.204]. Вона повинна задовольняти реальні комунікативні потреби школярів, стимулювати позитивну мотивацію до спілкування; бути інформаційно насиченою; стимулювати учасників спілкування до оцінки фактів, подій, явищ дійсності; містити комунікативну проблему, яку необхідно розв'язувати учням, здійснивши адекватний вибір мовних засобів; визначити вид мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо, читання) і форму спілкування (усна, письмова).

Отже, *формування мотивації* в учнів на уроках української мови — це наперед створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими учнями й подальшим саморозвитком мотиваційної сфери. Аналізуючи чимало методичних посібників, у яких подається структура уроків української мови для різних класів, де обов'язковим етапом є мотивація, варто наголосити, що практично ніде вона не описується.

З'ясовано, що вчитель може лише опосередковано вплинути на мотивацію, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких в учнів вини-

кає особиста зацікавленість у виконанні певного виду роботи. Тут необхідно мати на увазі, що особливу роль у формуванні мотивації в п'ятикласників відіграє новизна здобутої інформації. Тому важливим завданням учителів є створення реальних й уявних ситуацій спілкування на уроці української мови, використовуючи для цього різні методи, прийоми й форми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти, парну й групову роботи тощо). Наявність елементів пошукової діяльності на уроках української мови, пізнавальних мотивів й емоційний стан учнів забезпечують їм *вихід із навчальної діяльності в самоосвітню й творчу*.

Доведено, що від мотиву, який визначає сам учень у процесі навчання української мови, залежить успішність розвитку комунікативних умінь на текстовій основі. Важливо, щоб тексти відповідали інтересам учнів 5-го класу, містили актуальні для розв'язання проблеми, за рівнем складності знаходились у зоні їхнього найближчого розвитку, спонукали школярів до духовного самовдосконалення й саморозвитку. Звідси випливає увага до позитивних емоцій у формуванні комунікативної компетентності школярів: частіше й на довше учні запам'ятовуюватимуть те, що схвилювало чи захопило їх, збудило їхню увагу, активізувало пам'ять, мислення й мовлення, і навпаки — охоплені гнівом або негативними емоціями, учні навряд чи спроможні хоча б концентрувати думку.

Отже, у процесі формування в учнів основної школи позитивної мотивації на уроках української мови важливо враховувати такі *особливості*:

- по-перше, важливим є стиль навчання, який виставляє на перший план активні форми навчання, що передбачають не тільки співробітництво, а й співтворчість на нетрадиційно організованому уроці;

- по-друге, у розробленні й виборі таких навчальних засобів, що допоможуть учителям водночас розв'язати завдання організації на уроці навчальної пізнавальної діяльності (інноваційні засоби наочності, тексти різноманітного змісту, добір дидактичного матеріалу тощо), які викликають інтерес в учнів, і створення стійкої позитивної мотивації за рахунок залучення класу до творчого пізнання, творчої діяльності.

Мотивацію потрібно формувати на всіх етапах уроку з урахуванням компетентнісного підходу. Це досягається використанням різноманітних джерел здобуття знань (образ-опора, наочність, яка набуває в інноваційному навчанні нової функції — керування пізнавальною діяльністю учня через його емоції); умілим використанням оцінки як засобу мотиваційного впливу, привчання учнів до самооцінювання й самоаналізу виконаної роботи; досягається також видом навчальної діяльності (спостереження й практичні дії переважають над слуханням, поясненням учителя або супроводжують його); логікою пізнавального процесу (індукція супроводжує дедукцію); урахуванням психології пізнавального процесу, який спирається на механізми творчої діяльності (аналіз через синтез, асоціативний та евристичний аналізи, зв'язок емоційного й раціонального тощо), що забезпечує перехід навчально-пізнавальної діяльності на продуктивно-творчий рівень. Необхідним

компонентом навчання учнів української мови є стимулювання мотивації на основі використання внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків, можливостей Інтернет тощо.

Література:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — [5-е изд., испр.] М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер. 2000. — 512 с.
3. Костюк Г. С. Психология / за ред. Г.С. Костюка. — К.: Радянська школа, 1968. — 568 с.
4. Маркова А. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
5. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
6. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1975. — 204 с.
7. Петровский А.В. О психологии личности / А.В. Петровский. — М.: Знание, 1971. — 64 с.
8. Романенко Ю. Мотиви і мотивація навчальної діяльності. Основні проблеми та перспективи розв'язання / Ю. Романенко // Українська мова і література в школі. — 2014. — №4. — С.55-60.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.

2.2. Формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів (Ярмолюк А.В.)

2.2.1. Психолого-педагогічні засади становлення й розвитку ціннісних орієнтацій учнів 5-х класів

Досліджуючи механізми впливу соціуму, культури на учня, психологи й педагоги акцентують увагу на необхідності адаптації дитини до радикальних соціальних перетворень, вироблення готовності й уміння впоратися з ними. Сучасна філософія освіти пропонує соціокультурну модель навчання, соціально й культурно орієнтовану, пов'язану з використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного й ціннісного переживання життя.

Нові ідеї, знання й поняття загальнокультурних цінностей, ідеалів утверджуються в суспільній свідомості через просвіту й освіту, яка покликана відродити й утілити в життя споконвічні вартості українського народу, ефективно впливати на всебічний розвиток особистості.

Маючи потужний аксіологічний потенціал, українська мова, яка сама по собі вже є найважливішою людською цінністю, сприяє засвоєнню учнями загальнолюдських і національних цінностей, культурних норм взаємодії в соціумі, правил соціальної поведінки. Важливим засобом соціалізації й самореалізації особистості вважається компетентність, тому визначальним напрямом процесу навчання, задекларованим у Державному стандарті й програмі з української мови, є компетентнісний підхід. Він спрямовує про-

цес навчання на повноцінне засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти: мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнійної. Ці лінії формують комунікативну компетентність особистості, сприяють розвиткові національної самосвідомості, патріотичному, морально-етичному й естетному вихованню учнів [11; 39, с. 32].

Система цінностей посідає важливе місце в ієрархії якостей, що характеризують компетентнісну особистість. Визначальним фактором становлення ціннісних орієнтацій учнів 5-х класів є соціокультурний підхід, який полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу й здійснюється через *соціокультурну змістову лінію*, закладену в чинній програмі з української мови. Означена змістова лінія зорієнтовує процес навчання української мови на осмислення й синтез знань, здобутих під час вивчення інших навчальних предметів, трансформацію їх у цілісну картину світу й ґрунтується на суспільній та культуросній функціях мови, відображуючи взаємозалежний зв'язок: людина — суспільство — мова — культура. Під час реалізації соціокультурної змістової лінії п'ятикласники оволодівають соціокультурною компетентністю.

Як було зазначено вище, визначальний вплив на формування світогляду людини, основою якого є творення картини світу, має рідна мова. Ідею про мову як засіб інтерпретації світу й «духу народу» свого часу висловив німецький мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт: «Різні мови — це не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її... Мови та відмінності між ними... треба розглядати як силу, що пронизує всю історію людства... різні мови є для націй органами їхнього оригінального мислення й сприймання [10]».

Існування *мовної картини світу* зумовлене процесом пізнання, яке є невід'ємною сутністю людського буття. У кожного народу своя, неповторна мовна картина світу, яка певним чином впливає на мислення носіїв її культури. Таким чином мова використовується як засіб пізнання суспільства, його культури, історії, природи, умов і способу життя людей. Засобом передачі цієї інформації є пласт лексичних одиниць із національно-культурною семантикою, який називається *країнознавчою лексикою*.

«Мовна картина світу — основа національно зумовленої інтерпретації світу, що впливає на мислення, свідомість і світосприймання мовців певної національної спільноти... Кожна мовна особистість має власну мовну картину світу, яка відображає національну мовну картину світу, що ґрунтується на системі значущих для етнонаціональної спільноти концептів [22, с. 66, 69]». Як одиниці етнокультурної інформації концепти вербально відображають особливості національного світобачення, пам'яті, тобто є тими «згустками» культури в свідомості людини, які складають її ментальність [22, с.71]. У сукупності вони утворюють концептуальну картину світу.

Мовна й концептуальна картини світу створені людиною і становлять основу її ментальності, аксіологічної (оцінної) за своєю природою, оскільки

оцінювання є складником людського пізнання й людської натури загалом. Лінгвокультурологи позиціонують цінність як основний орієнтир для носія культури, тому виокремлюють поняття «ціннісна картина світу». Вона визначається сукупністю суттєвих для певної культури основних ознак, які відображають загальнолюдські цінності й визначають межі національних культур.

Ми керуватимемося таким визначенням цього поняття: *ціннісна (аксіологічна) картина світу* — комплекс найважливіших для нації та особистості оцінних думок, що співвідносяться з правовими, релігійними, моральними кодексами, загальноприйнятими думками й уявленнями певної соціокультурної спільноти [22, с.86]. Ціннісна картина світу визначається сукупністю ціннісних особливостей, які є суттєвими для певної культури, і водночас відображають загальнолюдські цінності й визначають межі національних культур.

Сучасна філософія й методологія науки розглядає поняття цінностей як одне з найскладніших. Тому спроби осмислення цієї категорії в аксіологічній, соціологічній і психолого-педагогічній літературі засвідчують різноплановість визначень.

Учені трактують *цінності* як філософську, соціальну, політичну, психологічну категорію, в основі якої лежить позитивна чи негативна оцінка природних явищ, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, надбань культури всього людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особи в конкретний історичний період (Чижевський Б.); розглядають цінність як особливу визначеність суспільно значущих предметів і явищ (Коршунов А., Мантатов В.); ототожнюють цінності з ідеалом, природними й суспільними явищами, які несуть благо (Тугарінов В.); визначають їх як категорію, що має значення для задоволення потреб людини (Анісімов С., Диміна Є., Кулюткін Ю., Москаленко А., Нарський М); вважають, що, окрім задоволення потреб, цінності визначають ставлення суб'єкта до предметів і явищ навколишнього світу, яке виражене ціннісними орієнтаціями, соціальними настановами, характерними рисами особистості (Бутківська Т.). Розуміння цінностей як узагальнених уявлень, ідей, стереотипів суспільної та індивідуальної свідомості, що є критерієм поведінки суб'єкта, репрезентовано в працях В. Оссовського, І. Попової.

Обґрунтований підхід до визначення цінностей запропонував М. Каган. Виділяючи рефлексійно-емоційну й регулятивну функції їх, учений визначає *цінності* як внутрішній, емоційно засвоєний, орієнтир діяльності суб'єкта, що сприймається ним як власний задум. Наголошуючи на двовимірності цінностей, яка проявляється як у суб'єкт-об'єктній, так і в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, учений наголошує, що цінності спрямовують, зорієнтовують, регулюють стосунки людей, таким чином згуртовуючи тих, хто сприймає однакові або близькі цінності, і роз'єднуючи тих, цінності яких відрізняються. Важливим для нашого дослідження є висновок про те,

що виховання й навчання — це процес цілеспрямованого формування системи цінностей учня [16].

Узагальнюючи різні підходи до з'ясування поняття «*цінність*», пропонуємо таке визначення його: *цінність* — це орієнтир і регулятор поведінки й діяльності людини, еталон ставлення до дійсності під впливом ціннісної системи суспільства.

Багатоаспектність і різноманітність визначень цього поняття, наявність великого арсеналу переліку цінностей у науковій літературі, зумовлює впорядкування їх на підставі певної системоутворювальної ознаки. Типологія цінностей є одним із важливих методів наукового пізнання, що дає змогу групувати їх на основі структурно-системного підходу. У філософських, психолого-педагогічних, соціологічних працях знаходимо численні спроби впорядкувати й описати системи цінностей. Так, В. Крижко зазначає, що класифікації цінностей залежать від ролі й сфери застосування їх, особливостей потреб, які вони задовольняють, і узгоджуються з такими показниками:

- за об'єктом засвоєння (матеріальні, морально-духовні);
- за метою засвоєння (егоїстичні, альтруїстичні);
- за рівнем узагальнення (конкретні, абстрактні);
- за способом вияву (ситуаційні, стійкі);
- за роллю в діяльності людини (термінальні, інструментальні);
- за змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні тощо);
- за приналежністю до соціальних груп, колективів (особистісні, групові, колективні, суспільні, етнічні, загальнолюдські) [20].

Психологи й соціологи презентують власні типології, виділяючи такі групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання й цінності стосунків, відносин (Франкл В.); цінності, в основу яких покладено професійну діяльність, які реалізуються або безпосередньо в професійній діяльності, або за рахунок професійної діяльності, або поза нею (Головаха Є.); цінності матеріальні й духовні, дійсні й уявні, різні за походженням і характером функцій — первинні, вторинні, третинні..., за видом потреб — апріорні й апостеріорні, минулі, сучасні й майбутні, фінальні й інструментальні, утилітарні, естетичні, правові й релігійні (Брожик В.); цінності задоволення потреби в спілкуванні, цінності самовдосконалення, цінності самовираження, цінності утилітарно-прагматичного попиту (Сластьонін В.). У гуманістичній теорії А. Маслоу люди ідентифікуються зі своїм покликанням, а їхніми метамотивами є цінності буття: істина (через роздуми, наслідування, особистий досвід), добро, краса, цілісність, єдність протилежностей, життєвість (процес, рух), унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість, гра, самодостатність. На основі інтеграції двох варіантів типологій цінностей — М. Рокича й А. Маслоу — створено класифікацію Ю. Плюсіна, яка включає: групу цінностей, пов'язаних із задоволенням фізіологічних потреб життя, добробут; цінності безпеки, особистої й соціальної захищеності; цінності, пов'язані з

потребами особистісних стосунків і соціальних контактів (кохання, родина, спілкування); цінності самоповаги (професійна діяльність, суспільне визнання, самостійність, рівність) [20].

Наукового обґрунтування педагогічних цінностей вимагає і сучасний стан педагогічної теорії й практики. О. Савченко виділяє *групи цінностей*, які, на її думку, є найважливішими в галузі шкільної освіти: *гуманістичні* (головна педагогічна цінність — дитина, а педагог повинен зберегти індивідуальність її й забезпечити соціальний захист); *гуманістичні цінності освіти*, спрямовані на зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану; *цінності виживання*, що формуються через розвиток екологічного мислення й адаптивних функцій дитини; *цінності оновлювальної освіти*, в основу яких покладено поняття: людина, духовність, освіченість, індивідуальність, національна й загальнолюдська культура, здоров'я, вибір, відповідальність, варіативність, толерантність [35].

Узагальнюючи проаналізовані підходи, можемо зробити такі висновки: — по-перше, *цінність* — це багатоаспектне явище, зумовлене особливостями існування певного соціуму (соціальними обставинами); — по-друге, позитивну чи негативну оцінку світу в широкому значенні визначає культурний зміст конкретної соціальної спільноти.

Для реалізації методики формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів на уроках української мови дібрано цінності, які мають вагомий виховний потенціал, відповідають віковим особливостям п'ятикласників і підпорядковані навчальній меті — сприяти засвоєнню системи загальнолюдських, загальнокультурних, національних і особистісних цінностей і норм, що регулюють соціально-комунікативні стосунки між поколіннями й націями, розвиткові критичного мислення школярів, їхньому самовдосконаленню. Це такі *групи цінностей*: *особистісні* (сім'я, родина, самостійність, самодостатність, освіченість, успішність, працездатність); *матеріальні* (добробут, упорядкованість); *духовні або цінності буття* (добро, краса, істина, правда, справедливість, обов'язок, свобода); *соціальні* (національна й загальнолюдська культура, спілкування, стосунки в групі, колективі; соціальний захист, толерантність, рівність, відповідальність, країна, нація); *цінності виживання* (екологія, безпека, здоров'я).

З цінностями п'ятикласники ознайомлюються під час опрацювання соціокультурних тем, дізнаються про них із навчально-пізнавальних текстів. Однак сама по собі інформація, знання типів цінностей ще не означає усвідомленого сприймання й засвоєння їх учнями. Для цього необхідно сформувати у них ціннісні орієнтації.

У процесі життєдіяльності в свідомості людини виробляються певні еталони ставлення до дійсності під впливом ціннісної системи суспільства. Усвідомлене засвоєння особистістю соціальних цінностей учені визначають як *ціннісні орієнтації*, у яких цінність виконує роль орієнтира й регулятора поведінки й діяльності людини. Ціннісні орієнтації, які є найважливішим елементом внутрішньої структури особистості, презентують світ її пережи-

вань і стосунків, фіксують і узагальнюють соціальний та особистий досвід, відображають соціальну активність [20, с. 135].

У психології цінність розглядається як елемент мотивації поведінки людини, простежується тісний взаємозв'язок між категоріями «ціннісні орієнтації» і «життєва спрямованість», який визначається природою, сутністю й функціональним призначенням цих понять. З одного боку, основою для формування ціннісних орієнтацій є сформована система особистісних рис, найважливіші з яких — це пов'язані з активністю, спрямованістю на зовнішні об'єкти дійсності. Ці характеристики зорієнтовують людину на сприймання, засвоєння й відтворення життєвих і культурних цінностей. З іншого боку, усі сфери мотивацій і цінностей детерміновані суспільним становленням особистості й формуються шляхом засвоєння суспільного досвіду й культури в навчально-виховному процесі [12, с.25].

Таким чином, *ціннісні орієнтації* визначаємо як *усвідомлене засвоєння особистістю соціальних цінностей*.

Важливе значення для розуміння соціально-психологічної природи ціннісних орієнтацій мають теоретичні ідеї С. Рубінштейна. Учений доводить, що практичне ставлення людини до світу проявляється у виділенні предметів, явищ, цінностей, значущих для неї, і розглядає функцію цінностей як регулятора поведінки. Звичайно, ціннісна ієрархія людини перебудовується впродовж життя, що є, на думку С. Рубінштейна, закономірним результатом діалектики людського буття, трансформації стосунків особистості з різними людьми, ставлення до навколишнього світу. Такі зміни сприяють актуалізації тих чи інших цінностей [34]. Проте можна стверджувати, що кожній людині притаманна певна система пріоритетів, визначена конкретною епохою, суспільством, характером самої особистості.

Аналізуючи вплив соціальних і культурних факторів на розвиток особистості, психологи застосовують терміни «соціалізація» й «інкультурація». Під час *соціалізації* відбувається засвоєння соціальних ролей і культурних норм, притаманних певній сім'ї, етнічній, соціальній групі тощо. *Інкультурація* визначає культурну специфіку розвитку особистості й охоплює процес опанування когнітивних аспектів культури (знання, вірування, цінності). У психології ці поняття узгоджуються із загальними закономірностями й етапами розвитку дитини. Так, наприклад, усі діти проходять стадію рольових ігор, інтелектуальних операцій тощо.

У ході аналізу наукових праць доведено взаємозв'язок понять *цінність* і *мотив*. Мотив, що виникає з потреби, є основою будь-якої цілеспрямованої діяльності. Такою діяльністю стає навчання за створеною методикою, і вона спрямована на формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів. Мотиваційним ядром, визначальним для особистості, є система норм і цінностей, які вона усвідомлено сприймає. А оскільки мотив визначає вид і зміст діяльності (за О. М. Леонтьєвим), то під час його зміни формується нова діяльність.

Мотивація виконує визначальну роль у соціалізації й інкультурації дитини, оскільки саме завдяки індивідуальним мотивам особа опановує багатства культури й соціуму. Ці процеси здійснюються через досвід — знання правил і норм ситуативного спілкування в конкретній культурі, а також знання табу, які не можна порушувати. Набуття досвіду в сучасній психології розвитку прийнято називати *сценарієм*. У процесі соціалізації людина підсвідомо опановує ситуаційні сценарії й використовує їх у повсякденному житті автоматично.

Програмування життєвих стратегій (сценаріїв) закладається ще в дитинстві й визначається культурою, до якої належить сім'я. Такі стратегії формуються дуже рано й згодом визначають вибір зразків для наслідування: стосунків, поведінки, спілкування тощо. Процес передавання соціально-культурного досвіду психологи визначають як «культурну трансмісію» і виділяють такі її види:

- вертикальна трансмісія, у процесі якої культурні цінності, уміння, вірування та ін. передаються від батьків до дітей;
- горизонтальна трансмісія, коли на опанування соціального досвіду й традицій культури значний вплив мають стосунки з ровесниками (цей процес триває до того часу, поки дитина подорослішає);
- «непряма» трансмісія, за якої індивід навчається соціалізації в спеціалізованих закладах (вузах, школах), а також під впливом оточення — родичів, старших членів общини, сусідів тощо [23].

Процес набуття досвіду комунікативних стосунків, засвоєння цінностей, який у повсякденному житті відбувається підсвідомо, спонтанно, у навчальній діяльності необхідно організувати, застосовуючи сучасні освітні технології. Тому принцип ситуаційності став провідним під час розроблення системи цілеспрямованого формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів. Змодельовані реальні ситуації розвивають соціальні вміння п'ятикласників, вчать обґрунтовувати власний погляд на обговорювану проблему, оцінювати стосунки з ровесниками, свою діяльність у групі, колективі.

Формування компетентностей сприяє не тільки соціалізації, а й самореалізації особистості. Поділяючи ідею впливу соціокультурного оточення на людину, представники гуманістичного підходу обстоюють необхідність розвитку її індивідуальності, важливою характеристикою якої є *самореалізація*.

Самореалізація — це одна з основних цінностей життєдіяльності, яка відображає прагнення людини найбільш повно виявити свої здібності й потенціал, застосувати їх у житті під час продуктивної діяльності [41]. Форми самореалізації *різні*: активне утвердження в процесі діяльності своїх індивідуальних здібностей, розкриття власного потенціалу в практичній діяльності, наполегливість у здійсненні планів, послідовне досягнення життєвих цілей (успішність у навчанні, спорті тощо), уміння обстоювати свої права, власну позицію, переборювати труднощі й перешкоди під час вирішення важливих особистісних завдань.

Гуманна педагогіка, на відміну від традиційної, звернена до *самості* людини, до її потреби *самостійно й автономно діяти в світі*. Само-процеси включають усю різноманітність особистісних якостей індивіда: *самоактуалізацію, самоосвіту, самоконтроль, самовизначення, самоорганізацію, самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, саморегуляцію* тощо.

Вирішальну роль у набутті самості відіграє *самовизначення* — процес і результат вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самостворення в конкретних обставинах життя; основний механізм усвідомлення людиною своєї внутрішньої свободи. Суть процесу самовизначення полягає в обстоюванні індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли необхідно зробити вибір і прийняти емоційні або прагматичні рішення. Без уміння зробити усвідомлений вибір, без здатності до самовизначення людина втрачає можливість реалізувати себе як самодостатню особу, яка активно змінює суспільне і власне життя.

У сучасній практичній психології самість розглядається як результат і механізм визначення особою свого місця в суспільному оточенні, визнання людиною себе суб'єктом дії, позначення певного сукупного «Я» і навіть як система уявлень про самого себе — «Я-концепція». Я-концепція розширює або обмежує діяльнісне поле *самореалізації* людини, знаменує в підсумку вчинок самопізнання, який свідчить про здійснення акту утвердження й становлення власного Я, набуття нових індивідуальних рис і духовне самоплекання своєї сутності [41]. Людина з яскраво вираженою самістю має кращі можливості для самореалізації, ніж та, у якої відчуття «Я» розвинене недостатньо.

Ідея самовизначення, зафіксована в «Національній доктрині розвитку освіти» [27], по-новому ставить питання про «об'єкт» освіти, визначаючи самовизначення учнів як цілеспрямоване завдання навчання й виховання. У гуманній педагогіці, на думку О. Газмана [8], не може бути іншого об'єкта, крім освітнього матеріалу (цінностей, актів діяльності, стосунків, явищ, ситуацій, моделей, психологічних стосунків). Однак усе це має суб'єктивний зміст. Під час вибору, дослідження й засвоєння освітнього матеріалу відбувається самовизначення й саморозвиток як учителя, так і учня. Це є основою педагогіки співробітництва. Так, усвідомлюючи свої реальні досягнення й недоліки, учень прагне до самовдосконалення (для нього це означає оволодіти життєвим досвідом) за допомогою стосунків з іншими людьми.

Самовизначення й саморозвиток — взаємопов'язані процеси. Саморозвиток можливий на певній стадії вікового розвитку, коли сформувалися механізми саморегуляції. Саморозвиток можливий за наявності основних психічних утворень: рефлексії, визначення цілей, планування й передбачення результатів поведінки. Когнітивна й мотиваційна сфера учнів 5-х класів (ранній підлітковий вік, за Д. Ельконіним) є достатньо сформованими для засвоєння способів самостійної діяльності з орієнтацією на зразок. Методисти розглядають саморозвиток в ширшому контексті як спонтанний, неусвідомлений процес самоорганізації, який інтуїтивно пов'язує учня з культур-

ними нормами й завданнями розширення меж свого життєвого досвіду [41]. За такого трактування саморозвиток виконує особливу роль в становленні особистості, є одним із механізмів здійснення її індивідуальної соціальної поведінки. Усвідомлюючи свої реальні досягнення й недоліки, учень прагне до самовдосконалення через діяльність і спілкування з іншими людьми, тобто є суб'єктом власного розвитку, який здатен самостійно визначити свою життєву програму. Рушійними силами цього процесу є такі: розбіжність між Я-ідеальним і Я-реальним; боротьба мотивів; позбавлення недоліків через організацію поведінки, а також внутрішні протиріччя між поставленими завданнями й наявними засобами їх виконання.

Загальна мета навчальної діяльності — сприяти усвідомленому навчанню, яке учень вибудовує сам. Навчальна діяльність, яку організовує вчитель, повинна поступово перетворюватися в самостійну діяльність учня, під час якої він сам формулює завдання, виконує дії навчання й контролю, оцінює результати, тобто навчальна діяльність через рефлексію дитини перетворюється на самоосвіту [26]. У процесі цілеспрямованої роботи над формуванням ціннісних орієнтацій учнів 5-х класів необхідно створити умови для самоосвіти п'ятикласників, що, у свою чергу, сприятиме їхньому саморозвитку.

Особливістю змісту пропонованої методики є застосування міжпредметних зв'язків. Вони забезпечують інтеграцію мови з іншими предметами, що виявляється, у першу чергу, у доборі текстів соціокультурної тематики, методів, форм і засобів навчання під час реалізації соціокультурної змістової лінії.

Урахування міжпредметних зв'язків сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, розширенню світогляду учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів. Провідні вітчизняні методисти зазначають, що використання міжпредметних зв'язків сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, посиленню пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань і навичок [5]. Принцип інтеграції, тобто принцип взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь і навичок, покладено в основу запропонованої нами моделі формування соціокультурної компетентності учнів. Інтеграція стосується: 1) самого змісту соціокультурної компетенції; 2) прояву дидактичного принципу стійкості знань, який передбачає логічну послідовність у навчальному процесі, закріплення вже вивченого (І. Зимня); 3) міжпредметних зв'язків української мови як навчального предмета [14].

Міжпредметна інтеграція є дієвим засобом зміцнення взаємозв'язків у навчанні різних шкільних предметів і української мови. Вона також допомагає учневі краще зрозуміти взаємозалежність речей і подій у глобалізованому світі, сприяє цілісному сприйманню навколишнього середовища. Така координація створює умови для актуалізації знань учнів у різних наукових галузях, спонукає до пошуку нової цікавої пізнавальної інформації про матеріальну й духовну культуру українського й інших народів, їхні традиції, морально-етичні норми, особливості ведення господарства, ставлення до

праці, родинних зв'язків тощо. Учні, які не оволоділи базовими поняттями навчальних предметів як гуманітарного, так і природничо-наукового, математичного циклів, погано адаптуються в нових для них ситуаціях спілкування, оскільки вони мають обмежений словниковий запас, не використовують граматичні конструкції, необхідні для ведення дискусії.

У чинній програмі з української мови визначено орієнтовний зміст навчального міжпредметного матеріалу для реалізації соціокультурної змістової лінії. Найчастіше залучається матеріал, пов'язаний із вивченням української, російської чи зарубіжної літератур, іноземної мови, історії, географії, образотворчого мистецтва, музики. Українознавча проблематика як невід'ємний складник культури, охоплює коло тем, пов'язаних із життям української родини, сімейними традиціями, питаннями етики й моралі людських стосунків, відомостями з історії, культури українського народу, його ментальністю, звичаями й традиціями, світом природи, екологією тощо.

Визначено психолого-педагогічні умови для розроблення спеціальної методики ціннісного формування компонента комунікативної компетентності:

- організація навчальної діяльності, спрямованої на створення сучасної ціннісної картини світу в свідомості учнів;
- формування ціннісно-сміслових орієнтацій п'ятикласників на основі дидактичної моделі, яка передбачає оволодіння ними соціокультурною компетентністю;
- створення спеціальної системи вправ і завдань щодо формування в учнів 5-х класів ціннісного компонента комунікативної компетентності з урахуванням принципу ситуаційності;
- урахування вікових особливостей п'ятикласників, творчого потенціалу вчителя;
- добір методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть розвиткові культури спілкування, критичного й образного мислення учнів;
- доцільне й умотивоване поєднання колективної, групової й індивідуальної форми роботи;
- зорієнтованість навчання на міжпредметні зв'язки;
- створення умов для саморозвитку учнів.

На основі аналізу наукової літератури, нормативних освітніх документів з'ясовано, що виховання й навчання — це процес цілеспрямованого формування системи цінностей молодій людині. Важливим засобом опанування національних, загальнолюдських культурних і духовних цінностей, засвоєння норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвиткові особистості, органічному входженню її в соціум є соціокультурна змістова лінія. Вона передбачає формування *соціокультурної компетентності*. У наступному підрозділі буде розкрито суть поняття «соціокультурна компетентність», схарактеризовано зміст і структуру її.

2.2.2. Характеристика соціокультурної компетентності

Формування соціокультурної компетентності учнів — актуальне й важливе завдання, спрямоване на досягнення ефективної комунікативної поведінки. Така поведінка формується через набуття особистістю вміння усвідомлено використовувати знання культурного й соціального контекстів країни в процесі спілкування і сприятиме реалізації власної життєвої програми, визначенню свого місця й ролі в суспільстві.

По-різному класифікуючи компоненти комунікативної компетентності, дослідники одноставно виділяють її важливий складник — *соціокультурну компетентність*, яка передбачає оволодіння знаннями про національно-культурні особливості країни, норми вербальної й невербальної поведінки її етнічних представників, набуття вмінь адекватно реагувати на ці особливості й норми, будувати свою поведінку відповідно до них. Водночас соціокультурну компетентність розглядають як здатність членів суспільства через комунікативну поведінку вирізняти специфічні риси конкретного суспільства і його культури [14; 36].

Усі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного й соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реальій, що є загальними для всього народу-носія мови, то соціальний контекст — це знання конкретних соціальних умов спілкування, характерних для певного соціуму. Суть *соціокультурної компетентності* полягає в здатності й готовності особистості усвідомлено застосовувати знання культурного й соціального контекстів країни в різних ситуаціях спілкування. Ефективному спілкуванню сприяє не лише досконале знання мови, а й опанування культурних норм поведінки, яка складається з окремих її актів (вербального й невербального). Кожний такий акт поведінки можна схарактеризувати за такими показниками: комунікант, об'єкт, місце, час, спосіб, мета спілкування і т. ін. Хоча ці ознаки проявляються індивідуально під час спілкування, проте вони мають спільні особливості, обумовлені приналежністю особи до певної національної культури, соціальної групи.

За визначенням В. Сафонової [36, с.48], соціокультурна компетентність складається з трьох блоків знань:

- 1) лінгвокраїнознавчих: знання лексичних одиниць національної семантики із подальшим застосуванням їх у ситуаціях спілкування;
- 2) соціально-психологічних (соціокультурних): знання національно-специфічних моделей поведінки, характерних для певної культури;
- 3) культурологічних (країнознавчих): знання соціокультурного, історико-культурного, етнокультурного фону певного соціуму й використання їх для взаєморозуміння.

У концептуальному апараті нашого дослідження *соціокультурна компетентність* розглядається як *здатність особистості засвоювати різноманітні культурологічні, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні знання й готовність застосовувати їх для досягнення своїх цілей під час спілкування.*

Узагальнений аналіз наукових підходів до проблеми соціокультурного розвитку особистості дав змогу визначити *складники* соціокультурної компетентності: *країнознавчий, лінгвокраїнознавчий і соціолінгвістичний*.

Країнознавчий компонент охоплює знання про український народ як етнічний носій мови, риси українського національного характеру, суспільно-державний устрій України, освіту, культуру, історію, географію, економіку, мистецтво, особливості побуту, традиції, звичаї; історії, географії, економіки, літератури, мистецтва, традицій тощо.

Країнознавчі знання (відомості про країну й культуру) є такі:

- історико-культурні (про становлення й розвиток етносу й країни, основні історичні події, видатні особистості, географію, особливості флори й фауни, клімат тощо);
- семіотичні (прапор, символи, знаки);
- етнокультурний фон (особливості менталітету, національного стилю життя; звичаї й традиції, народна творчість, ремесла, кухня);
- соціокультурні (суспільний устрій країни, права й обов'язки громадян, економіка, наука, культура, мистецтво, релігія тощо).

Лінгвокраїнознавчий аспект соціокультурної компетентності полягає в здатності засвоювати, аналізувати й використовувати відомості про країну через мову, здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями семантики, уміння застосовувати цей досвід відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій.

До лінгвокраїнознавчих знань належать мовні й мовленнєві засоби спілкування з національно-культурною семантикою:

- безеквівалентна лексика, що відображає національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, називає явища й поняття у сфері певної культури, вони не властиві іншим. Такі слова не мають в іншій мові дослівного еквівалента: *паланиця, чумак, свита, вишиванка, кобзар, толока, борщ, вареники, гопак, бандура, вечорниці, Петриківський розпис, банош, колиба, весніти, куліш, сотник, скриня, корогва, шухляда*. Безеквівалентна лексика сприяє створенню етнічної (національної) картини світу;

- фонові слова — лексичні одиниці, які збігаються у мовах своїми денотатами (об'єктивним змістом), але різняться своїми конотатами (емоційно-естетичними асоціаціями). Наприклад, різні асоціації в українській і російській мовах викликають такі слова, як *калина, русалка, хата, зозуля, лебідь*. Неможливо адекватно перекласти деякі слова, оскільки в інших культурах немає аналогічного смислового значення: *душа, доля, щирий, хвойник, березнячок, правиця, провесінь, дармувати, горілиць, вицухати, бентежити, крашанка, писанка, вовтузитися, найжачитися*;
- топоніми: *Кам'янець-Подільський, Світязь, Синевир, Західний Буг, Мар'янівка, Золотоноша, Переяслав-Хмельницький, Карпати*;
- фразеологізми, прислів'я, приказки й крилаті вислови, які є справжньою скарбницею для пізнання мовної картини світу: «*Скочила з пенька плахта рябенька*», «*Кожух та свита — та й душа сита*», «*Не кажи гоп, поки не*

перескочиш», «Згаяного часу й конем не доженеш», «Де пройде, там золоті верби ростуть», «Під лежачий камінь вода не тече», «Вільна неволенька», «Про людське око», «Без надії сподіваюсь»;

— символи, знаки: *тризуб, булава, апостроф.*

Соціолінгвістичний компонент пов'язаний зі знаннями культурно-специфічних правил і норм спілкування, маркерів соціальних стосунків, стандартизованих моделей комунікативної поведінки, паравербальних і невербальних засобів спілкування та здатністю застосовувати набуті знання під час спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів. Цей аспект соціокультурної компетентності чутливий до соціальних традицій: правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами, соціальними групами; лінгвістичних кодифікацій деяких ритуалів у житті суспільства.

До соціолінгвістичних знань і вмінь належать такі:

— лінгвістичні маркери соціальних стосунків, які використовуються для виявлення стандартизованих моделей комунікативної поведінки, реалізації типових комунікативних намірів, наприклад, для висловлення прохання, вибачення, дозволу, оцінки, критики, компліменту, емоцій: *Доброго дня! Вітаю! Перепрошую! Смачного! Хай щастить! Дозвольте!*

— ритуалів і стандартизованих моделей комунікативної поведінки, притаманних українській культурі та вміння ними користуватися (наприклад «поцілунок» і «обійми» в ситуаціях вітання й прощання виконуються по-різному українцями, французами й американцями; українці можуть декілька разів припрошувати гостя до столу, німецька господиня зробить це тільки один раз);

— використання паравербальних засобів спілкування (сила, тембр голосу, темп мовлення, пауза). В українській культурі пауза (мовчання) у більшості випадків означає невпевненість або небажання підтримувати розмову, тоді як в арабській культурі вона виконує особливі функції: наголошує на важливості сказаного, означає завершення розмови або згоду;

— застосування невербальних засобів спілкування: «мова тіла» (жест, міміка, вираз обличчя, посмішка), «мова простору» (постава, відстань під час різних видів спілкування: інтимного, офіційного, публічного); фізичні контакти: потискання рук, обійми, поцілунки, дотики. Частота й інтенсивність таких контактів у представників різних культур відрізняється. Українська культура характеризується відносно невеликим особистим простором і невеликою відстанню між комунікантами, частим використанням дотиків.

Конкретизуючи поняття соціокультурної компетентності в дидактичному аспекті, констатуємо, що вона включає:

— знання мовної системи й теоретичних відомостей про мовні одиниці;

— країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні знання;

— уміння співвідносити мовні засоби із завданням, метою й умовами спілкування (мовленнєвою ситуацією);

-
- уміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм і правил поведінки носіїв мови ;
 - володіння національною специфікою вживання мовних засобів спілкування;
 - навички практичного застосування здобутих соціокультурних знань і набутих умінь.

Аналіз спеціальної літератури дав можливість узагальнити наукові підходи до проблеми становлення соціокультурної компетентності й зробити такі висновки: роботу над формуванням соціокультурної компетентності учнів 5-х класів необхідно спрямувати на розв'язання таких завдань:

- сприяти розвиткові світогляду учнів 5-х класів як носіїв національних цінностей;
- допомогти п'ятикласникам усвідомити свої суспільні обов'язки і власну відповідальність за майбутнє країни;
- ознайомити учнів із культурними нормами поведінки українського суспільства, загальноприйнятими формами самовираження й навчити використовувати їх під час спілкування;
- сприяти засвоєнню п'ятикласниками етичних норм ведення дискусії;
- виробити в учнів уміння використовувати здобуті соціокультурні знання й набуті вміння під час комунікації відповідно до ситуацій спілкування ;
- розвивати в підлітків потребу в самоосвіті.

2.2.3. Методика формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів

Для організації дослідження щодо формування в учнів 5-х класів ціннісного компонента комунікативної компетентності на уроках української мови було проведено спостереження за навчальним процесом, анкетування учнів, учителів і батьків. У ході анкетування з'ясувалися такі питання: наскільки глибоко розуміють учні роль і значення соціокультурних знань, чи визнають необхідність розвитку власної соціокультурної компетентності; які джерела інформації формують погляди п'ятикласників на суспільні явища (родина, навчальний процес, ровесники Інтернет, телебачення; художня, науково-пізнавальна література тощо); які цінності підлітки визначають для себе як пріоритетні; яка міра допомоги потрібна кожному під час опрацювання навчального матеріалу; як учні оцінюють власну навчальну діяльність і визначають своє місце в конкретній соціальній групі (клас, сім'я, поза-шкільні заклади); хто впливає на їхню поведінку, світогляд, вибір цінностей (школа, батьки, ровесники, власні переконання). На уроці під час вивчення певної соціокультурної теми перевірялися такі вміння п'ятикласників: розуміти соціокультурну інформацію, висвітлену в текстах, висловлювати власну точку зору на проблему й аргументувати її; добирати лексику відповідно до заданої комунікативної ситуації; включатися в нові ситуації спілкування й використовувати новий мовленнєвий матеріал; проявляти соціокультурні знання й уміння під час неформального спілкування і на заняттях

інших навчальних предметів (такі спостереження здійснювалися в співпраці з учителями-предметниками, класними керівниками, керівниками гуртків). Простежувалося також, наскільки самостійно п'ятикласники оцінювали обговорювану проблему; з'ясовувався характер і міра впливу на їхні погляди й поведінку представників різних суспільних груп, інформаційних засобів (учителів, батьків, ровесників, політиків, родичів, відомих людей; телебачення, кіно, Інтернет та ін.).

Результати анкетування й спостережень за навчальним процесом дали змогу виокремити групи п'ятикласників за такими особистісними показниками: конформних (визнають вплив авторитетних людей або соціальних груп на свій вибір і прийняття рішень, часто погоджуються з їхньою думкою) — 79,5 %; консервативних (керуються традиційними поглядами на життя, ustalеними в суспільстві) — 82,9 %; гіпотимічних (недооцінюють свої можливості, принижують свою компетентність, знання, здібності) — 67,2 %. Таку рису особистості, як самостійність, виявило 5,1 % опитаних учнів 5-х класів.

Під час бесід з учителями, аналізу уроків української мови з'ясовано, що більшість із них не має цілісної системи формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-х класів; 79,8% опитаних не застосовують у шкільній практиці спеціальні завдання і вправи, спрямовані на розвиток у підлітків соціокультурних умінь, робота над ознайомленням їх із цінностями має епізодичний характер, а контроль за сформованістю соціокультурної компетентності практично не здійснюється. П'ятикласники недостатньо усвідомлюють роль і значення соціокультурної інформації в українському суспільстві й не завжди виявляють готовність формувати власну соціокультурну компетентність; у них бракує країнознавчих знань, знань про особливості національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки; учням складно добирати лексику з національно-культурним компонентом, що загалом утруднює процес набуття вмій організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів.

Серед труднощів, які гальмують розвиток соціокультурної компетентності учнів 5-х класів, визначено такі: перевантаженість змісту шкільних підручників української мови теоретичними відомостями, наявність дидактичного матеріалу застарілої тематики (текстів, що повторюються в багатьох поколіннях навчальних книжок), брак ситуаційних завдань, недостатня кількість вправ на вдосконалення культури спілкування. Не передбачені завдання на рефлексію (оцінювання власної навчальної діяльності).

Інноваційна сутність методики формування в учнів 5-х класів ціннісного компонента комунікативної компетентності полягає в тому, що, по-перше, процес становлення соціокультурної компетентності п'ятикласників під час вивчення української мови переходить в якісно нову стадію, яка характеризується синтезом знань і вмій, набутих раніше, поглибленням міжпредметних зв'язків; по-друге, здобуті країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й

соціолінгвістичні знання й набуті вміння сприяють усвідомленню підлітками власної приналежності до української культури, виробленню стійкої потреби й готовності стати активним членом українського суспільства, розвитку національної самосвідомості, патріотизму.

Реалізація презентованої методики на уроці української мови передбачає розв'язання низки завдань:

- сформулювати в учнів 5-х класів стійкий пізнавальний і комунікативний інтерес до української мови;
- стимулювати пізнавальний інтерес через зміст навчального матеріалу (сприяти поглибленню здобутих знань, практичній значущості їх, оновити навчальні тексти й урізноманітнити, актуалізувати тематику та ін.) і сам процес навчання (використовувати проблемні, ситуативні завдання і вправи, застосовувати нові способи діяльності, урізноманітнювати форми самостійної роботи, упроваджувати творчий підхід і ознайомлювати з інформацією, яка має практичну значущість);
- створити на уроці атмосферу творчої співпраці, взаємодопомоги, здорової конкуренції;
- застосовувати міжпредметні зв'язки, які, з одного боку, сприятимуть осмисленню й синтезу здобутих знань, трансформації їх у цілісну світоглядну картину світу, формуванню ціннісних орієнтацій п'ятикласників, а з другого — сприятимуть досконалому володінню мовою й вираженою в ній культурою, стануть умовою й засобом самовираження й самовдосконалення кожного учня.

Ефективній реалізації означених завдань сприяє використання сучасних освітніх технологій. Основними способами засвоєння соціокультурного змісту освіти є методи навчання.

Методика формування соціокультурної компетентності учнів 5-х класів передбачає зменшення репродуктивних методів навчання (наприклад, переказ тексту, який містить соціокультурну інформацію) і перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання навчальних і реальних життєвих ситуацій, упровадження інтерактивних видів роботи: методу проєктів, рольових ігор, методу наслідування тощо. Застосування цих методів сприяє формуванню критичного мислення п'ятикласників, мобільності їхніх знань, здатності використовувати здобуті знання в конкретних життєвих ситуаціях, виявляти ініціативу в навчальній діяльності, пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним, не зупинятися на досягнутому.

Прогнозованою стала висока результативність *інтерактивних методів*, які передбачають певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу й навчальним середовищем. За всієї різноманітності цих методів їх неодмінною умовою є наявність проблеми й робота над нею в парах, групах, командах, прийняття узгодженого рішення і проведення обговорення (діалогу) за підсумками роботи. Популярність інтерактивних методів не випадкова, оскільки сучасний світ передбачає співробітництво, групову взаємодію членів команди (малих і великих груп людей за інтер-

есами, світоглядними вподобаннями тощо). Водночас ці методи навчання дають змогу кожному учневі показати свої знання, виявити певні особистісні якості, риси характеру, розвинути навички усного спілкування, зокрема, такі, як презентація й обстоювання власної точки зору. Найчастіше інтерактивні методи застосовуються під час виконання ситуаційних завдань, аналізу власної навчальної діяльності (рефлексії). В умовах роботи в групі учні представляють різні позиції, висловлюють різні погляди на проблему, по-різному оцінюють ситуацію. Взаємний аналіз незалежних думок виявляє сильний і слабкий бік кожної, сприяє подоланню обмеженості чи одностороннього трактування їх, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату. Така взаємодія можлива лише за активної участі вчителя, завдання якого полягає в своєчасному виявленні й оцінюванні різних поглядів учнів на обговорювану проблему, зокрема, у наданні допомоги під час формулювання, аргументації, аналізу й оцінювання думок.

Емоційно-оцінювальний складник особистості учня формується за допомогою *методу наслідування (рольові ігри)*. Цей метод використовується на другому періоді формування Я-концепції, де функціонує регуляційна технологія нормування навчальних знань. Кожен учень прагне піднятися від Я-реального до Я-ідеального, тобто навчитися нормувати, а тому формує уявлення про те, ким хотів би стати на цей момент. Власне, через цикл переведення знань у певні алгоритми, плани, технології відбувається рефлексія (здатність учня спрямовувати свідомість на себе, на форми й способи діяльності). Коли учні прагнуть наслідувати когось, до цього процесу залучається їхнє Я-підсвідоме, що утримує досвід. Таким чином, підліток, з одного боку, збагачується новими соціально-рольовими здобутками, а з другого боку, його попередній індивідуальний досвід змістовно розширюється й збагачується.

Метод морального вибору спрямовано на формування ціннісних орієнтацій учнів під час опрацювання соціокультурних тем, пов'язаних із вибором і обстоюванням ними певних моральних вартостей (ідеалів, ідей, мотивів, устремлінь тощо). Такий процес відбувається під час написання творчих робіт.

Для самопізнання й усвідомлення загальнолюдських цінностей і вартостей, таких, як істина, добро, незалежність, свобода, доля, патріотизм тощо, застосовується на уроках *метод моделювання ситуацій*, коли учні моделюють різноманітні соціальні ситуації (відповідно до вікових особливостей), наповнюючи їх певним смислом.

Такі особистісні риси учня, як самоорганізація, самостійність, самоконтроль, саморозвиток найбільше проявляються під час самостійної роботи. Самостійна робота є специфічним видом навчальної діяльності, вищою формою цієї діяльності, формою самоосвіти. Вона передбачає виконання певних дій учнем: усвідомлення мети своєї діяльності, розуміння й сприймання навчального завдання, надання йому особистісного змісту (у термі-

нах теорії діяльності О.О. Леонтьєва), самоорганізацію під час розподілу навчальних дій, самоконтроль за виконанням їх [21].

Цілеспрямоване формування в учнів 5-х класів соціокультурної компетентності відбувається через спеціально дібраний текстовий матеріал, за допомогою якого комплексно реалізуються цілі навчання української мови: комунікативна, освітня, виховна. Для вчителя текст — засіб формування системи цінностей, комунікативної, мовної та українознавчої компетентності учня, а для самого учня — джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення. Так, щоб реалізувати практичну мету навчання, тексти повинні моделювати реальні сфери спілкування, комунікативні ситуації та презентувати мовленнєві засоби для вирішення їх; освітня мета використання текстів полягає в наповненості їх країнознавчою інформацією, в автентичності (здатності відтворювати ситуацію дійсності в країні); розвивальна роль тексту полягає в сприянні розвитку пам'яті, мислення, творчої уяви учнів тощо.

- Добір текстів для комплексних вправ здійснювався за такими критеріями:
- *тематично-змістовим* (використання текстів, зміст яких цікавий і зрозумілий учням; узгодження тематики текстів із соціокультурною змістовою лінією, визначеною в чинній програмі з української мови; наявність значного виховного потенціалу текстового матеріалу, який сприяє формуванню національно свідомої особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, розвиткові моральних якостей учнів);
 - *структурно-композиційним* (добір текстів синтетико-аналітичної будови з чіткою тематичною й структурною організацією; аналізуючи такі тексти, учні зможуть сформулювати їх тему й основну думку, виділити вступ, головну частину, висновок, зрозуміти механізми зв'язку слів і речень тощо);
 - *інформативним* (наявність у текстах актуальної навчально-пізнавальної інформації, яка зацікавить учнів; відомостей про культуру, відомих історичних постатей, природу рідного краю, норми, традиції писемного мовлення, за допомогою яких учні повинні вчитися передавати здобуту інформацію);
 - *мовно-функційним* (наявність матеріалу для спостереження за функціонуванням мовних одиниць у тексті й моделей розв'язання комунікативних завдань);
 - *психологічним* (використання текстів, матеріал яких доступний для учнів 5-х класів);
 - *адаптованості* (адаптація літературних текстів-зразків за такими параметрами: використання текстів із чітко виявленими ознаками певного типу, стилю й жанру мовлення; використання мовного матеріалу, підпорядкованого навчальній меті (тексти соціокультурної тематики, зрозумілої учням; наявність мовних концептів — одиниць етнокультурної інформації, які відображають світ українського національного світосприймання предметів і понять), достатній обсяг текстів. Адаптованість також передбачає опору на вміння, уже сформовані в учнів у початкових

класах: ознайомлення з певними мовленнєвими формами, різні види роботи з текстом тощо.

Функційність навчальних текстів соціокультурного спрямування полягає в тому, що вони виконують такі методичні функції в системі навчання мови: презентують мовний матеріал, сприяють навчанню видів мовленнєвої діяльності, стимулюванню дискусій, слугувати зразками для розв'язання комунікативних завдань.

Навчальні тексти повинні містити інформацію як про рідну країну, так і загалом про світ. При цьому сам зміст текстів є функціональною інформацією, тобто предметом навчального, культурного й побутового спілкування, у той час, як коментар до нього слугує фоновою інформацією, яка містить відомості про норми й традиції спілкування, у чому й проявляється країнознавча актуальність та адекватність навчального матеріалу.

Тексти соціокультурної тематики стимулюють інтерес учнів 5-х класів до вивчення української мови й до навчальної діяльності загалом. Тому вони повинні бути невеликі за обсягом із чіткою структурою, мати пізнавальну цінність, містити проблемні ситуації, спонукати до роздумів і аргументації власної думки, стимулювати навчальну діяльність.

Наведемо приклади текстів, які містять соціокультурну тематику, ситуаційних завдань і завдань на рефлексію.

Завдання. Прочитайте текст. У чому полягає магія слів? Назвіть ці слова. Коли їх уживають?

Магія слова

У нашій мові виробилась і закріпилась ціла система словесних вітань: доброго ранку, доброго здоров'я, доброго вечора у вашій хаті, бувайте здорові.

Та чи завжди їх треба використовувати усі підряд? Вихована людина завжди знає, яке вітання і в якій ситуації буде доречним.

Неабияке значення має тон розмови, уміння вислухати іншого, вчасно підтримати бесіду. Ввічливість, уважність і чемність — основна вимога мовного етикету.

Є в нашій мові коротке, але напрочуд тепле слово *дякую*. Чи часто користуємося ми ним у розмові? Може, воно зняло б у людини втому, піднесло настрій?

Вироблені віками форми вітань — це наш повсякденний етикет, наша культура, наше здоров'я та спосіб життя (*За В. Скуратівським*).

Робота в групі Уявіть себе акторами: розіграйте сценку з казки І. Франка «Фарбований лис», зображену на малюнку в підручнику української літератури. Намагайтеся дотримуватись інтонації, тембру й сили голосу персонажів.

Рефлексія. Як ви вважаєте, чи можна стверджувати, що для успішного спілкування необхідно знати не тільки слова-форми вітань, а й дотримуватися певних правил поведінки? Доповніть усно цю тезу своїми міркуваннями.

ми про те, чи вважаєте ви себе цікавим співрозмовником? У яких ситуаціях відчуваєте труднощі спілкування?

Завдання. Прочитайте. Про яке виробництво йдеться в тексті? Що виробляють із різних сортів глини? Чому професія гончаря завжди була в пошані? Доберіть свій заголовок до тексту.

Глиняне диво

Упродовж тисячоліть не минає мода на керамічне виробництво. Глина — справжнє диво. Цей матеріал надзвичайно слухняний. З нього легко виліпити будь-яку форму.

В Україні знаходяться величезні поклади найрізноманітніших сортів цієї сировини. Біла глина використовується для виготовлення фарфорового і фаянсового посуду, реактивних двигунів, різноманітних технічних деталей. Видобувають глини жовтого, рожевого, червоного, сірого, зеленого кольорів. З них виготовляють цеглу, черепицю, декоративні статуетки, навіть ліки.

Люди здавна користуються керамічним посудом. Його виготовляли гончарі. Гаряча страва в такому посуді довго зберігала тепло.

Гончарів в Україні завжди шанували. У багатьох місцевостях є вулиці Гончарні. Прізвище Гончар поширене в Україні (*За Н. Крутенко*).

Робота в парах (дз). Уявіть, що ви відвідали майстерню гончаря. Чим зацікавила вас його робота? Обсудіть з ним особливості гончарного мистецтва. Використовуйте під час спілкування країнознавчу й лінгвокраїнознавчу лексику з тексту (або доберіть самостійно).

Рефлексія. Поміркуйте над тим, чи можна вас назвати працюютою людиною? Чи ставитеся до навчання, як до серйозної і складної розумової праці? Що для вас легше: виконувати навчальні завдання чи фізичну роботу (прибирання квартири, майстрування предметів, пошиття одягу тощо). Опишіть своє ставлення до праці в невеликому творі.

Показники володіння соціокультурною компетентністю узгоджені з вимогами чинних програм з української мови й загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти. Це такі вміння:

- оцінювати роль і значення соціокультурної інформації в українському суспільстві;
- усвідомлювати необхідність формування власної соціокультурної компетентності;
- організовувати ситуацію спілкування, яка ґрунтується на соціокультурних знаннях;
- узгоджувати власну поведінку згідно з обраною роллю;
- добирати лінгвокраїнознавчу лексику відповідно до заданої мети;
- усвідомлено використовувати здобуті країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні знання в нових ситуаціях спілкування.

Для визначення рівня сформованості в учнів 5-х класів соціокультурної компетентності розроблено такі *критерії*:

- *ціннісне ставлення* учня до соціокультурної інформації;
- *усвідомленість використання* соціокультурних знань;
- *гнучкість* навичок застосування соціокультурних знань;
- *стійкість* використання соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки.

Критерії оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5-х класів та показники їх прояву наведено в таблиці:

Таблиця 1.

Критерії оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів

Критерії	Показники прояву	Методи визначення
Ціннісне ставлення учня до соціокультурної інформації	Розуміння ролі й значення соціокультурної інформації в українському суспільстві; визнання необхідності формування й розвитку власної СКК	Анкетування, тестування, індивідуальні бесіди, спостереження на уроках, написання творчих робіт
усвідомленість використання соціокультурних знань	Адекватність поведінки, що ґрунтується на соціокультурних знаннях; добір лексики відповідно до заданої комунікативної ситуації	Спостереження, фіксація помилок, адекватність комунікативної поведінки в різних ситуаціях спілкування, заданих рольовими іграми
гнучкість навичок використання соціокультурних знань	Здатність долучатися до нових ситуацій спілкування та використовувати нові країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні знання	Участь у дискусіях, презентаціях, рольових іграх, проектній і міжпредметній діяльності, виконання творчих робіт
стійкість використання соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки	Використання соціокультурних знань і вмінь під час неформального спілкування, на заняттях інших навчальних предметів	Письмові творчі, підсумкові роботи на уроках української мови і в процесі міжпредметної діяльності

Оскільки соціокультурна компетентність є невід’ємним складником комунікативної компетентності, контроль рівня сформованості її здійснюється під час поточного, тематичного та підсумкового контролю рівня сформованості мовних і мовленнєвих компетентностей.

Контроль рівня сформованості соціокультурної компетентності охоплює насамперед перевірку того, як учні засвоїли країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й соціокультурні знання (як учні розуміють прочитані й прослухані тексти, чи досягли взаєморозуміння під час усного й письмового спілкування).

Необхідно перевіряти й оцінювати також рецептивне й репродуктивне володіння окремими навичками й уміннями, серед яких — мовні й мовленнєві засоби з національно-культурним компонентом різних рівнів: лексичні одиниці, сталі вирази, формули мовленнєвого етикету тощо. Компоненти соціолінгвістичної компетентності перевіряються опосередковано, під час перевірки читання й розуміння текстів.

Для контролю засвоєних знань і вмінь існує багато способів перевірки. Щоб оцінити рівень сформованості соціокультурної компетентності (або окремих компонентів її), варто проводити контрольні тестові завдання з вибірковою відповіддю (множинного, альтернативного, перехресного вибору, завдання на впорядкування); із вільно конструйованою відповіддю (на завершення, підстановку, трансформацію, перефразування, відповіді на запитання).

Література

1. Андрущенко В.П. Науково-педагогічні пошуки молодих / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2002. — № 4. — С.5-7.
2. Аксиологічний підхід — основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: монографія / за заг. ред. Л.О.Хомич. — Київ-Ніжин, 2010. — 143 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 141 с.
4. Василишин В. Мова і нація / В. Василишин, Я. Радевич-Винницький. — Дрогобич: Відродження, 1994. — 122 с.
5. Варзацька Л. О. Міжпредметна інтеграція особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л.О. Варзацька // Українська мова і література в школі. — 2006. — №7.
6. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2010. — 336 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536с.
8. Газман.О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. — Вып. 2. — ред. Н. Б. Крылова. М., 1995.
9. Гопштер Є. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативної компетенції учнів Є. Гопштер // Українська мова і література в школі. — 2008. — №4.
10. Гумбольд В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избр. труды по языкознанию. — М.: Прогрес, 1984. — С. 37 — 296.
11. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Проект) // Українська мова і література в школі. — 2011. — №5. — С. 53—61.
12. Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход Н.А. Журавлева. — М.: Институт психологии РАН, 2013. — 524 с.
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273с.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: ИЦ ПКПС, 2004.

-
15. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов И.А. Зимняя. Изд-во второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
 16. Каган М.С. Философская теория ценностей М.С. Каган. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.
 17. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника /С. В. Косянчук, Г.О. Васьківська// Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. — К. : Педагогічна думка, 2011. — Вип. 11. — С. 107 — 120.
 18. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
 19. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. — 2-е вид. — К.: Знання України, 2011. — 520 с.
 20. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: Навч. посібник / В.В. Крижко. — К.: Освіта України, 2005. — 440 с.
 21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1983. — 304 с.
 22. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. / В.М.Манакин. — К.: Академія, 2012. — 288 с.
 23. Маховская О. И. Коммуникативный опыт личности О.И. Маховская. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 253 с.
 24. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук: М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.— К.: Ленвіт, 2004. — 400 с.
 25. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І Огієнко та ін. — К.: Педагогічна думка, 2011. — 232 с.
 26. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов В.С. Мухина. — 9-е изд., стереотип. — М.: Академия. — 2000, 456 с.
 27. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Шкільний світ. — 2001. — №1.
 28. Осваиваем социальные компетентности / под. ред. И.А. Зимней. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 592 с.
 29. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика В.И. Панов. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.
 30. Петровская Л. А. Общение — компетентность — тренинг: избр. Труды / Л.А. Петровская. — М.: Смысл, 2007. — 687 с.
 31. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
 32. Реан А.А. Психология и педагогика А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. — СПб.: Питер, 2010. — 432 с.
 33. Редько В.Г. Країнознавчий аспект в навчанні іноземних мов / В.Г. Редько // Мистецтво та освіта. — 1997. — №4. — С.42-47.
 34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л.Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.
 35. Савченко О.Я. Від людини освіченої — до людини культури». Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О.Я.Савченко // Рідна школа. — 1996. — №5-6. — С.3-4.
 36. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дис.... д-ра пед. наук. — М., 1992. — 528 с.
 37. Семиченко В. А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. — К.: Ешке О. М., 2001. — 427 с.

38. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К.: К.І.С., 2003. — 296 с.
39. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Г. Т. Шелехова, та ін. // Українська мова і література в школі. — 2013. — №1. — С. 32 — 55.
40. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учебно-методическое пособие / Авт. сост. : Татарченкова С.С., Телешов С. В.; Под ред. С.С. Татарченковой. — СПб.: КАРО, 2008. — 160 с.
41. Фурман А. В. Психологія Я-концепції / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк: навчальний посібник. — Львів: Новий світ, 2000. — 306 с.
42. Хуторской А.В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.

2.3. Типологія вправ текстотвірного характеру (Голуб Н.Б.).

У чинних типологіях вправи відносять до практичних методів. Методично правильно застосовані вправи сприяють реалізації не тільки дидактичних, але й виховних цілей.

Традиційна типологія вправ — підготовчі, вступні, тренувальні, творчі (за В. Онищуком) не випадає із поля зору вчителя, однак помітними конкурентами на сучасному уроці їй будуть комунікативні вправи. Розглянемо один із підвидів їх — текстотвірні вправи. Залежно від операцій, що забезпечують процес текстотворення, вважаємо за доцільне виділити такі різновиди їх: лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні та продуктивні.

Текстотвірчі вправи

№ п/п	Вид вправ	Суть і спрямування	Прийоми
1	2	3	4
1	Лексико-семантичні (мовно-виражальні)	Спрямовані на збагачення активного словника учнів, увиразнення мовлення	— тлумачення значення слова; — визначення смислових моделей (топів): «визначення» — «ціле — частини» — «властивості»; — виписування незнайомих слів; — визначення лексичного значення; — відшукування незнайомих слів; — добір синонімів; — зіставлення власного тлумачення смислу слова зі словником; — добір метафор;
1	2	3	4

			<ul style="list-style-type: none"> — добір епітетів; — добір фразеологізмів; — тематичне групування слів; — розмежування значень багатозначних слів; — стилістичне маркування слів; — тематичне групування слів визначення функції слова у тексті; — заміна одних лексичних одиниць іншими; — визначення відтінків слова; — з'ясування сполучуваності слів та ін.
2	Логіко-структурні	Спрямовані на формування навичок композиційно грамотно й логічно будувати текст.	<ul style="list-style-type: none"> — виділення смислових відтінків, що виникають з контексту; — композиційне компонування твору; — виявлення протиріччя та постановка проблеми; — висунення гіпотез; — складання плану розв'язання проблеми; — доведення гіпотези; — розкриття проблеми; — пошук аналогій; — конкретизація; — формулювання висновків
3	Аналітичні	Спрямовані на формування вмінь аналізувати й удосконалювати текст	<ul style="list-style-type: none"> — аналіз окремих мовних одиниць; — аналіз окремих фразеологічних одиниць; — обґрунтування думки; — композиційний аналіз тексту; — лексико-фразеологічний аналіз тексту; — зіставлення чи порівняння мовних одиниць; — переформулювання думки; — виокремлення основного; — порівняння; — визначення стилістичної функції слова; — визначення емоційного навантаження слова у тексті;
1	2	3	4

			— редагування композиційних компонентів твору (вступу, основної частини, висновків);
4	Продуктивні	Спрямовані на формування навичок створення оригінальних текстів.	— висловлення свого ставлення; — висловлення своїх міркувань; — описання (словесне зображення) предмета, рослини; — відтворення події; — оцінювання та ін.

Зразки вправ:

I. Лексико-семантичні (мовновиражальні):

1. Доберіть асоціативний ряд до кожного з таких слів:

Річка, шелест, вітер, обрій, поле.

2. «Розфарбуйте» відповідно до свого настрою слова:

Небо, дощ, страх, вулиця, дерево.

3. Прочитайте епітети. Поміркуйте і вкажіть іменник, який вони характеризують.

Білий, благовонний, важкий, волохатий, гідкий, гіркий, гіркуватий, голубий, густий, далекий, запаморочливий, їдкий, кучерявий, легкий, непроглядний, патлатий, пекучий, прохолодний, сивий, сизий, солодкий, солоний, срібно перистий, тяжкий, ядучий (*про дим*).

4. Доберіть епітети до поданих слів. Звірте за словником епітетів. Допишіть зі словника кілька епітетів на вибір.

Акація, багаття, волошка, зима, луг.

5. Прочитайте прислівники, поясніть, що вони означають. Доберіть до кожного з них слова, із якими вони можуть поєднуватися.

Навдивовижу, мерщій, навмання, спересердя, небавом, смерком, всуціль, живосилом, ницьма, наздогад, допевне, достоту, геть-чисто, долілиць, крадькома, навперейми, наосліп, навзаєм, обіруч, нашвидкуруч, надмір, відмалку, замолоду, несамохіть, силоміць.

6. Прочитайте речення. Випишіть дієслова, що передають характер дощу. Додайте до цієї тематичної групи прикметники, що увиразнюють це явище, й кілька дієслів.

1. Видзвонює дощ монотонний, по-літньому теплий, мрійливо-бездонний (*Я. Нечуйвітер*). 2. Цей дощ густий... безперестанно плаче за вікном, полоще трави, скошені в покоси (*М. Гуменюк*). 3. Дощ ішов та ішов, а за ним уже назирці — осінь (*Ю. Бережко-Камінська*). 4. А дощ до хати добивався, у шибку, в двері стукотів (*Т. Чорновіл*). 5. Я чула якомось серед ночі, як пла-

кав дощ неvtішно й тихо (Т. Чорновіл). 6. Періщить дощ, неначе батогами (М. Вересюк). 7. Колисали дощі тихий шепіт трави (Л. Карпенко). 8. Дощ сипав так, мов яблука трусили (Ю. Бережко-Камінська). 9. Послухаю цей дощ. Підкрався і шумить (Л. Костенко). 10. Дощ цілує річку в щічку — річенька тремтить (Л. Ковалюк).

7. З поданими парами слів складіть речення. Поясніть лексичне значення їх. Дощовий — дощовитий, жовтий — жовтавий; дивний — дивовижний, людний — людяний, повінь — повіддя.

8. Прочитайте речення. Якою темою вони об'єднані? Випишіть виділені слова і сполуки. Що вони означають для вас і для України?

1. Серпень нам дарує незабутні миті: *стяги українські* в сонячній блакиті майорять крилато на держави свято (Л. Вознюк). 2. Спасибі, мамо, за Україну, за *колискову*, за кущ калини (О. Шевченко). 3. *Рідне словечко* тендітне, неначе пелюстка. Стопчеш його — і схолоне душа твоя, пустка (Н. Горик). 4. Не говори: в нас *мова* солов'їна, бо мова вище, ніж пташиний спів (М. Лотоцький). 5. Завітайте у гості — і всюди *хлібом-сіллю* стрічатимуть вас (М. Гнатко). 6. Прихилюсь до *поля з золотим колоссям*, прошепчу *молитву*, знану з давнини (В. Геращенко). 7. Нехай щаслива наша *пісня* лине понад вкраїнські села та міста (Б. Мельничук). 8. Треба сіять в серця твої чисті зернини, щоб навіки воскрес український народ! (Ігор Калиниченко). 9. Тисячолітній *тризуб* владний з обклашки злотом мерехтить — тому цей день такий парадний, тому цей день такий святий! (О. Різниченко).

9. Прочитайте речення, випишіть виділені слова. З'ясуйте лексичне значення їх. Якою темою вони об'єднані?

1. В'юнка стежка перетинала *луки*, неподалік у *видолинку* рядком височіли копиці (О. Ковальчук). 2. Минули *ліс*, і за *байраком* повернули у вуличку (К. Мотрич). 3. Аж на *вигоні* зупинився, та так і прикипів до місця (К. Мотрич). 4. В *яругах* ще де-не-де лежав поруділий сніг, а у городі та на полянах запахло весною (О. Ковальчук). 5. Над *урочищем* Горіла Сосна наші мопеди важко долали шлях, укритий товстим шаром піску (С. Хаврусь). 6. У *зрубках* звертаємо з *просіки* на піщаний шлях, помережаний відбитками автомобільних та мотоциклетних шин (С. Хаврусь). 7. *Дібровами*, звивистими *ярами та байраками*, *луками* й *перевалками* плазував і повз на полудень татарський ясир з пішими бранцями (А. Химко).

10. Прочитайте речення. Випишіть назви квітів, доберіть і запишіть до кожної назви епітет.

1. Серпнево загорівся *гладіолус*, велично й гордо дивиться на світ (Н. Кметюк). 2. Заквітчали щедро осінь чорнобривців квіти милі (Т. Чорновіл). 3. Як разки намиста, мальви променисті, хочуть пелюстками неба досягти (О. Лищенко). 4. Там повен двір *любистку*, цвітуть такі *жоржини*, і вишні

чорноокі стоять до холодів (Л. Костенко). 5. Зацвіли жоржини у саду, зорепади відцвіли серпневі (М. Луків). 6. Цвіла ромашка в полі на межі, до сонця й вітру бісики пускала (В. Симоненко).

11. Прочитайте вірш. Випишіть назви квітів, поділіть їх на 2 групи: польові й декоративні. Доповніть кожну групу власними прикладами.

У сонячній моїй країні	Я не пахучий, наче рожа,
Багато різних є квіток,	Та у господі пригоджусь.
Волошки, наче небо, сині	Ще із давен побіля хати
І фіолетовий бузок.	Садили соняшників ряд,
Так мало хат без чорнобривців	Щоб від біди охороняти
І мальв високих край воріт.	І прикрашати зелен сад.
Вони близькі для українців,	Щоб був достаток у родині,
Як береги їхній цвіт.	Щоб був міцний, здоровий рід,
А я на сонце дуже схожий,	Я вам дарую ці зернини
Тому і соняхом зовусь.	І цей яскраво — жовтий цвіт.

Тетяна Яблонь

12. Прочитайте тематичні групи. Визначте, якою темою об'єднані слова. Доповніть кожну групу новими лексичними одиницями.

1. Віхола, завірюха, хурделиця, завія, метелиця, сніговій; невгамовна, імлиста, колюча, крижана, нестримна, шалена, грайлива; свистіти, завивати, замітати, гудіти, шарпати, шаленіти, заполонити, вщухати.

2. Роси, зорі, сонце, покоси, жайвір, буйнотрав'я, коники, спека, сніп, оберемок, маки, волошки, нектар, конюшина, купіль, гроза, літепло, прохолода, серпанок; засмаглий, розшарілий, духмяний; витинати, зігрівати, косити, жнивувати, духмяніти, медоносити, бриніти, щебетати, цвісти, достигати.

3. Край, земля, береги, рідний, благословенний, калина, хата, прапор, тризуб, пісня, батьківщина, гімн, віра, джерело, дзвін, нація; безкрая, відроджена, миролюбива, прекрасна, предковічна, запашний, величний, всесильний, урочистий, велетенський, оксамитовий, рідна, рахманна, криштальне, гомінке, життєдайне; шуміти, сіяти, орати, жати, любити, шанувати, захистити, відродити, берегти, пильнувати, віднайти, боронити, продовжувати.

13. Прочитайте слова. Виділіть з-поміж них незнайомі. За словником з'ясуйте значення.

Бовваніти, бруківка, бузок, водограй, вибагливий, кволій, крадькома, либонь, обійстя, прикрість, піддашшя, серпанковий, огрядний, слухний, химерний, чатувати, упереджений, чвал.

14. Поясніть значення слів, виписаних із підручника української літератури.

Бавитися, балка, виднокруг, вщухати, ген, заблукати, завдаток, купіль, лазня, легковажити, луна, мережаний, метушитися, моторошно, пильнувати, підтюпцем, помарніти, приголомшити, рясно, черевички.

15. Прочитайте фразеологізми. Випишіть у зошити незрозумілі. З'ясуйте значення їх за словником. Усно складіть речення.

1. Усим козак, та чуб не так. 2. За царя Томка, як земля була тонка. 3. Порою сіно косять. 4. Краще б глядів свого носа, ніж чужого проса. 5. Не все те переймати, що на воді пливе. 6. Велике діло — опеньки! 7. Діждемо тієї години, що будуть по шелягу дині. 8. Капуста гарна, та качан гнилий. 9. На те коня кують, щоб не спотикався.

16. Прочитайте речення. Замість крапок упишіть епітети.

1. Цвітуть... соняшники. Озвучені... бджолами, вони чомусь схожі для мене на... кобзи, які... земля підняла зі свого лона на... стеблах (Є. Гуцало). 2. На... клумбі перед дитсадком гуділи... джмелі над... квітами, немов над... килимом, і проводжали дітей у шкільне життя (Л. Зоряна). 3. У дзеркало... ріки дивилось і не могло надивитись на себе... небо (Є. Гуцало). 4. А коло хати... сонях пасе траву в... дощі (Л. Костенко). 5... серпневі дощі помаленьку вщухали, ніби набиралися сили для вересня (Л. Зоряна).

17. Запишіть текст, дібравши замість крапок дієслова. Уразі потреби скористайтеся довідкою.

Ніч... найніжнішу шаль із пухких сніжинок і... її на плечі дерев. А несміливе зимове сонце... ту шаль у блиск кришталю. Лише вітер легенько... на кожну сніжинку, і вони... з плечей оголених акацій (Л. Зоряна).

Довідка: зіткала, кинула, розфарбувало, дмухав, летіли.

18. Прочитайте текст. Випишіть ключові слова. Доберіть прислів'я, приказки і прикмети, пов'язані з порогом.

Моріг — символ початку і закінчення хати, дому. За найдавнішими повір'ями саме під порогом перебувають душі померлих предків, які охороняють рід. Причиною таких вірувань, вірогідно, були первісні типи поховання під порогом. Порогові віддають шану, йдучи до вінця і вирушаючи в останню путь (стукання труною об поріг). В Україні також поширене повір'я: якщо підмітати до порога, то все добре вийде з хати. Тому старші люди підмітають від порога в хату, щоб «все добре залишилося в хаті». На Поліссі поширений звичай прибивати палицю з осики до порога, аби відлякувати зло. На порозі чи над дверима прибивали підкову, яка, за повір'ям, має магичні властивості й приносить щастя в родину. Правила народного етикету визначають, що вітатися через поріг — ознака поганого виховання. Тому казали: не подавай руки через поріг, бо посваришся (за Г. Лозко).

19. Прочитайте речення, поясніть значення виділених слів.

1. Тут, за хатою на осонні, росли вишні вздовж дерев'яної загорожі, за ними, пригорнувшись один до одного, купчилися куші малини й смородини (Є. Гуцало). 2. Вечір знімав із вікон сизу барву, і вони темніли, немов крила гайворонів (М. Стельмах). 3. На темно-сині оксамити неба викочується повнолиций місяць (М. Стельмах). 4. Сонце клало достиглі, тремтячі плями на

плай, на мураву (Є. Гуцало). 5. У зав'южені вікна зазирнули пелехаті зимові дні, приносячи несподівані вісті (І. Пільгук). 6. Степове безмежжя хвилює, бентежить, забиває дух (С. Плачинда). 7. Чорною мережкою журавлині ключі прошивали ранкову легку блакить верховинського неба (І. Чендей). 8. Їй згадалися свої ліси, де панує ошатна вільшана в сережках, де вітер шумить у важких лапах сосен.. (за Л. Зоряною). 9. Коли кувала зозуля — саджали картоплю і йшли шукати цвіт мати-й-мачухи (Л. Зоряна).

20. Прочитайте речення, замість крапок доберіть і запишіть порівняння.

1. В долині льон зацвів, як..., під небом синьо-грозовим (М. Стельмах).
2. Кульбабки жовтіли на зелених килимках пагорбів, немов... (Л. Зоряна).
3. Здавалося, що спека, немов... нависла над землею (Л. Зоряна). 4. Там зорі в небі чисті, як... (Л. Костенко). 5. На краю узлісся, понад глибоким яром, ростуть срібнокорі сосни, ніби... (В. Лисенко).

21. Прочитайте фразеологізми, оберіть ті, що характеризують людину.

1. Тримає слово, як решето воду. 2. Хто діло робить, а він гав ловить. 3. Ото ткач: нитка рветься, а він в плач. 4. На коні їде і коня шукає. 5. Де не повернеться, золоті верби ростуть. 6. Біда навчить і шилом кашу їсти. 7. Господиня: три городи — одна диня. 8. Хоч річка і невеличка, а береги ламає. 9. Біда без дощу росте. 10. Ніхто не знає, що його в житті чекає. 11. Знається, як циган на вівцях: яка сива, така сита. 12. Знає, як старий. 13. Розбирається, як ведмідь на зорях. 14. Схожий, як дві краплі води. 15. Хвалений борщ надвір виливають. 16. Гречана каша сама себе хвалить. 17. Калина хвалилась, що з медом солодка. 18. Й у Відні є люди бідні. 19. Торохтить Солоха, як діжка з горохом. 20. Він, як вода, скрізь просочиться. 21. Він і на холодну воду дує.

Завдання:

1. Доберіть слова, що називають ознаки, властивості предмета, явища, людини.

2. Доберіть дієслова зі значенням неактивної дії (властивості, ознаки, розташування у просторі, сприйняття).

3. Доберіть дієслова зі значенням руху, поясніть різницю між ними.

4. Випишіть з тексту дієслова, що передають почуття, переживання, внутрішній світ людини.

5. Назвіть іменники, необхідні для опису рослини.

6. Доберіть слова, якими можна повною мірою передати почуття захоплення (красою ранішнього сонця, житнього поля, зоряного неба, бажаного подарунка; вчинком людини, гарно виконаною роботою, добре впорядкованою вулицею та ін.).

7. Запишіть дієслова, що передають послідовність подій вашої розповіді про мандрівку.

8. Доберіть фразеологізми, що позитивно характеризують людину.

9. Доберіть фразеологізми із оцінним значенням.

10. Доберіть фразеологізми, що містять цінні поради щодо поведінки людини.

11. Випишіть із художніх творів М.Стельмаха фразеологізми, поясніть значення їх.

II. Логіко-структурні:

1. *Прочитайте текст, доберіть заголовок. Сформулюйте тезу й виділіть аргументи. Напишіть вступ і висновки.*

Такий дружбі справді міг позаздрити кожен. Навіть наша класна керівника якось зауважила, що таких подруг, як ми, не завжди зустрінеш. І зовсім не тому, що мешкаємо в одному мікрорайоні, на одній вулиці, в одному будинку і навіть в одному під'їзді. Не тому, що наші батьки теж дружать між собою і часто ходять одне до одного в гості.. просто нам із Маринкою удвох легко й цікаво. Ми можемо без кінця про щось теревенити, жартувати, сміятися з будь-якої дурнички, і нам ніколи не буває нудно.

Між нами ніколи не було жодних таємниць. Ми завжди розповідали одна одній про все на світі...(О. Сайко).

2. *Прочитайте речення. Поясніть, що означає для вас зміст кожного із них.*

1. Перший день літа розпочався нудно (І. Роздобудько). 2. Мені з моїми друзями завжди цікаво. 3. Такий дружбі міг би позаздрити кожен (О. Сайко). 4. Нічого не можна збудувати на брехні (М. Чумарна).

3. *Прочитайте. Продовжіть речення. Напишіть вступ і висновки.*

Про те, що СИНИЦЯ дуже корисний птах, відомо людині ще з давніх-давен. Взимку синиці їдять...,...,.... Щоб принадити синиць у сади, варто вивішувати.... Синиці починають гніздування.... Синички, хоча й тримаються поблизу людини, свої гнізда часто будують у..., у..., на..., але завжди зберігають певну дистанцію. Житла споруджують старанно, вимощуючи порожнину дупла або щілини стін будинку...,... і.... Таким чином, можна зробити висновок, що синички — це одні з..., які не тільки..., але й.... Бережіть цих чудових пташок!

Довідка:...гусениць золотогуски які зимують, деяких шовкопрядів;... їжу для них;... рано навесні;... у дуплах дерев, у щілинах будівель, на балконах;... сухим мохом, сухою травою і листям;... це одні з найкорисніших пташок, які не тільки милують око і дарують насолоду своїм веселим співом, але й допомагають людям у боротьбі за високі врожаї садів та городів.

Завдання:

1. Прочитайте речення, складіть подібні за структурою, замінивши змістовий компонент.

2. Прочитайте зразки вступних частин твору-опису. Напишіть власний вступ, використовуючи опорні слова.

3. Напишіть висновок до твору на тему «Симфонія лісу», використавши подані опорні слова.

4. Визначте тему й основну думку тексту.

5. Замість крапок додайте в текст потрібні слова. Як змінився текст?

III. Аналітичні:

1. *Прочитайте текст. Знайдіть у ньому елементи опису й розповіді. Проаналізуйте за наявними ознаками. Доповніть опис, додавши свої елементи.*

Її дерев'яна хата і сіннів цегляний будинок стояли вікнами один до одного. Кликали і її у цей новий, на п'ять кімнат, дім, але Настя відмовилася навідріз. Вона не уявляла себе поза цією хатою з великою білою піччю й домовичком у комині, якого вона щодня гріє теплим димом деревини. Та й вірить Настя, що духи її роду у святки всідаються на покуті коло тої глибокої полив'яної миски зі стравою, на яку вона схиляє ложки. Для матері, для батька, для діда і баби по одній і другій лінії, для чоловіка, що не повернувся з війни, для покійної сестри Теклі і брата Онопрія, для своїх чотирьох діток. Сідає сама на ослоні і з кожним веде балачку. Їх он стільки відчахнулося від дерева її роду, а вона лишилася зі своїми болями й печалями, що скрутили її, як перевесло, із своєю пам'яттю, що одним кінцем заземлилася в її серце, а другим — у рідне Полісся.

Настя розпалила в печі. Березові дрова весело загоготіли, пострілюючи, і пахучий дим повис над її хатою. Стара готувала сніданок для синові сім'ї. Перемивала пшоно, кришила в горщик картоплю, смажила сало. І так їй стало враз спокійно та радісно на серці чи то від ясного неба з червоною бубкою сонця, чи то від того, що на осокорі, який росте на розі хати, про щось радяться між собою буслик і буслиха. Щось гріло Настину душу, відігнавши недавній намул, полишений сном. Може, то була древня радість людини від споглядання вогню і чекання свята? (К. Мотрич).

2. *Прочитайте текст. Визначте тип мовлення. Усно назвіть елементи, що підтверджують вашу думку. Доповніть текст трьома реченнями.*

Хату знайшов не одразу. Лише пам'ятав, що дах укритий червоною черепицею, а паркан — зелений... Минуло ж цілих п'ять років з того часу, як я тут був востаннє.

Я пішов навмання, заглядаючи крізь паркани. Може, щось пригадаю...

Біля одного з будинків стояла лава, схована за розлогим віттям абрикосового дерева. Ця старезна абрикоса видалася мені знайомою...(за І. Роздобудько).

3. *Прочитайте прислів'я, проаналізуйте, виділіть ознаки, назвіть за цими ознаками основні характеристики осені.*

Восени день блисне, а три кисне. В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, крутить, мутить, припікає й поливає. Осінь збирає, а весна поїдає. Як вересніє, то і дощик сіє. Як вересніє, то і дощик сіє. Весна красна квітами,

а осінь — плодами. Осінь сумна, а весело жити. Осінь на строкатому коні їздить. Жовтень ходить по краю та й виганяє пташок із гаю. Плаче жовтень холодними сльозами. Листопадовий день, що заячий хвіст.

Завдання:

1. Проаналізуйте роль дієслів у тексті.
2. Визначте функцію прикметників зі значенням кольору.
3. Визначте, які слова в тесті становлять смислову основу.
4. Проаналізуйте навантаження фразеологізмів у тексті.
5. Виділіть слова, вжиті у невластивих для них значеннях.
6. Вкажіть, які слова потребують заміни більш точними (влучними) за смислом чи емоційним навантаженням.
7. Проаналізуйте лексичний склад тексту. Чи можна такий текст назвати лексично багатим?
8. Визначте мовні засоби, що сприяють створенню образу природи.
9. Випишіть і проаналізуйте мовні засоби, що посилюють емоції читача.

IV. Творчі:

1. Прочитайте речення, осмисліть їх. Намалуйте в уяві картину. Продовжіть думку одного з них, утворивши таким чином твір-мініатюру.

1. Влітку жито виростає, дозріє, налеться колосом, і в тугому зерні житиме пам'ять про весну, про те, як у ясному повітрі бриніли разки намиста, порозвішувані непримітними пташками (Є. Гуцало). 2. Дитинство — світ особливий: дерева у ньому величезні, незнайомі будинки — загадкові, а таємничі істоти можуть з'явитися будь-де, будь-якої миті (М. Павленко). 3. Радість і для невтомних трудівниць — бджіл. Снують вони по квітах, перелазять моторно з однієї квітки на другу, щоб швидше набрати меду... Здається, тихо гудуть розквітлі дерева, коли бджоли, джмелі, якісь мушки кружляють над деревами. Навіть метелики пурхають між квітами (О. Копиленко).

2. Прочитайте текст. Доповніть його описом листочка.

Почорніло гілля під вікном.

Тріпоче самотній листочок на верхів'ї яблуні.

Мабуть, останнім народився він навесні, от і тримає його яблуня, як найменше дитя, з яким несилу розлучатися (Л. Зоряна).

3. Прочитайте. Доповніть опис ранку.

Рано-вранці встають пастухи. Так рано, що сонце ще сидить в чорногузячому гнізді й ніяк не може виплутатись із хмизу, а роса все ще така холодна, а повітря таке прозоре... Та ще й акація забиває дух, аж голова обертом (В. Ткаченко).

4. Прочитайте вірш. Назвіть ключові деталі опису. Опишіть кульбабу, долучивши власні враження від цієї квітки.

КУЛЬБАБКА

Ось кульбабка невеличка
У зеленім черевичку.
Піднялась обіч доріжки,
Струнко вирівняла ніжку.
На голівонці — вінок
Золотавих пелюсток
Підросте моя кульбабка —
Пухову одягне шапку.
Буде їй, мов балеринці
Грати коник на травинці.
А вона усім навкруг
Даруватиме свій пух.
(А. Деркач)

5. Продовжте подані речення.

1. Особливою пошаною в народі користувалися люди, які вміли (з підр. «Народознавство»). 2. До добрих друзів дитинства треба віднести і... 3. Початком літа прийнято вважати червень. Цей місяць — особливий... (В. Скуратівський).

Довідка: 1.... за допомогою вербової лози знаходити підземні джерела, щоб копати криниці, а також майстри, які копали колодязі. 2. героїв Лесі Воронини, що здобули заслужену любов малих читачів: суперагента Гриця Мамає, який однією лівою перемагає світове зло, дівчинку Олю та її kota Гарбузика, Олянку і Буцика з чарівної країни Нямликів, яка знаходиться у стіні сучасного будинку; 3. ... птахи і звірята починають висиджувати своє потомство; з червнем пов'язані й перші жнива — косовиця сіна.

6. Прочитайте текст. Визначте тип мовлення. Згадайте відомі вам народні повір'я, пов'язані зі столом. Опишіть святковий (різдвяний чи великодній традиційний) стіл.

Стіл має магічну силу, символізує достаток родини. Його першим заносять до нової хати, на нього кладуть хліб-сіль, ритуальні страви. На стіл гріх сідати, класти шапку. Слово «стіл» пов'язують зі стародавнім звичаєм стелити рушник, а пізніше — скатертину, щоб на нього класти їжу. Звичай застеляти стіл притаманний українцям з давніх-давен. Незастелений стіл — символ бідності або скупості господарів. Обід чи бенкет за одним столом об'єднував людей і сприяв налагодженню добрих стосунків. Тому їжа за одним столом із ворогом вважається приниженням людської гідності (за Г. Лозко).

7. Прочитайте текст. Визначте тип мовлення. Додайте (усно) інші повір'я, традиції, пов'язані зі скринєю. Напишіть опис скрині.

Скриня — традиційний для України вид меблів, у яких зберігали одяг, коштовні речі, прикраси, полотно тощо. Скриня належала жінці. Дівчині на виданні батьки купували скриню, яку вона поступово разом із матір'ю наповнювала різними речами, необхідними для майбутнього подружнього життя: вишиваними рушниками, хустками, сорочками, стрічками та ін. Скриня була частиною дівочого посагу: що більша й красивіша скриня, то багатша наречена (за Г. Лозко).

8. Прочитайте текст. За поданим початком напишіть твір.

Весна завжди непомітно і якось зненацька переходить у літо. Ніби ще вчора вмивали вікна травневі дощі, сумувало в калюжах небо і вітер приносив вологу прохолоду, а сьогодні сонце яскраве, майже спекотне, а небо — блакитне-блакитне, без жодної хмаринки...(О. Сайко).

9. Прочитайте текст. За поданим початком напишіть твір, додавши розповідь про те, які справи є у осені?

Засинає літечко під колискову пісню матінки Землі.

Літо — це природна пора, а природа жива, і земля дихає, то й літо дихало, плакало, співало пташками, вітром, лісом, полем і ось тепер засинає...

У цей самий час осінь ніби спохватилась, що приділила нам надто багато уваги і, залишаючи нас в осінній казці, поспішила до своїх справ. Її чекає так багато роботи: обтрусити листя з дерев, збудувати барлоги для звірів, повклати їх спати, дощами землю напоїти, і ще багато дечого іншого встигнути завершити до приходу зими...(за П. Керанчуком).

10. Доповніть поданий текст описом красивої природи й висловіть своє захоплення нею.

Довкола була нереальна краса. Ніби я потрапив до кадру з «Аватара». Усі барви природи були яскравими, мов їх підмалювали на комп'ютері. По сліпучо-синьому небу плив абсолютно білий караван хмар...(І. Роздобудько).

11. Прочитайте текст. Замість крапок доберіть потрібні слова. Доповніть опис новими елементами.

1. А віддалік, коло самої води, походжають чорногузи. Походжають серед низької лепехи, ловлять жаб на мілкому. Ноги в чорногузів...,..., представляють вони їх проворно, різкувато, а потім раптово... шия витягується донизу — і вже скоро задерто... дзьоба догори, шия здригається так, наче....

Птахи..., а от не здаються важкими. Може, тому, що на..... ніжках? Чи тому, що на них довгі шії і вони рухають ними так, наче весь час приглядаються до чогось пильно?

А злітають чорногузи важко, не так, як голуби чи горобці. Ось один розганяється по мілкому, розпускає... крила, вже й злетів, летить прямо наді мною, і я чую, як його... крила гостро розрізають повітря і як воно наче сичить від тих дужих помахів...(Є. Гуцало).

12. Прочитайте текст, доповніть його, уписавши на місці крапок нову інформацію.

Стояли останні літні серпневі дні, коли вранішня прохолода змінюється..., коли в полі вже..., коли в садах.... Земля мовби тішиться.... Та весь день у повітрі вчувається...

13. Прочитайте текст, доповніть його описом рослини.

Першими стали перед очима петрові батоги. Якщо присісти біля них навколішки, то можна відчутти їхній ніжний аромат. На тлі неба зовсім не видно квіток, адже вони точнісінько такого кольору, як безхмарне червоне небо...(за Л. Зоряною).

2.4. Формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників у процесі сприймання усних і письмових текстів (Шелехова Г.Т.)

Сформованість мовленнєвої компетентності учнів в процесі сприймання усних і письмових текстів на уроках української мови значною мірою залежить від урахування вчителями особливостей цього процесу.

З огляду на те, що у формуванні мовленнєвої компетентності школярів значну роль відіграє аудіювання й читання мовчки, то успішне оволодіння ними передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих завдань і вправ із формування вмінь слухати, читати й розуміти, знаходити в почутому й прочитаному задану інформацію, аналізувати й оцінювати усні й письмові висловлювання (зміст їх, особливості побудови й мовне оформлення тощо), добір із сприйнятої інформації тих її елементів, які необхідні для розв'язання комунікативних завдань у різних життєвих ситуаціях, дотримання культури сприймання усних і письмових текстів.

Проте в оновленій програмі з української мови (2017) у 5-9 класах знято спеціальні години, які відводилися на формування й розвиток аудіативних і читацьких умінь, а також проведення контролю за рівнем навчальних досягнень школярів із цих видів мовленнєвої діяльності (з міркувань розвантаження програми). На нашу думку, таке «розвантаження» не сприятиме успішному продукуванню усного й писемного мовлення без чіткої та системної роботи щодо навчання школярів аудіювання й читання. Про це свідчать праці психолінгвістів, лінгводидактів, методистів і результати здійсненого дослідження цієї проблеми.

Проведене анкетування серед учителів-словесників і вчителів інших предметів засвідчило, що сприйманню, зокрема учнями 5-7 класів, усного мовлення й навчальних письмових текстів потрібно приділяти належну увагу.

У процесі дослідження проблеми сприймання учнями усних і письмових текстів (коли в програмі виділялися спеціальні години) було з'ясовано, що навіть за таких умов під час сприймання текстів, особливо п'ятикласники,

стикалися з певними труднощами. Зокрема результати аналізу виконання тестових завдань щодо перевірки рівня сформованості в учнів 5-7 класів умінь сприймати усні й письмові висловлювання, а також проведеного анкетування дали змогу з'ясувати ці труднощі.

Сприймати висловлювання на слух (12,5 %); часто не встигають записати те, що почули (33,7 %); читання матеріалу з різних джерел і його запис (5,0 %); вибрати основний матеріал із прочитаного (14,8 %); вибрати основний матеріал із почутого (26,3 %); важко створити на основі почутого новий текст (17,1 %); не могли визначитися із труднощами 11,3 % учнів.

Отже, брак чітко розробленої системи роботи з формування аудіативних і читацьких умінь учнів основної школи, яка містила б систему завдань і вправ, спрямованих на формування вмінь слухати й читати, визначення місця для цієї роботи під час вивчення курсу української мови, дотримання учнями культури слухання й читання не сприяє успішному формуванню цих життєво необхідних умінь.

Зупинимось на зазначених вище аспектах проблеми формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників в процесі сприймання усних і письмових текстів, зокрема на формуванні культури сприймання п'ятикласниками мовлення, особливостях навчання їх сприймати усні й письмові тексти на засадах компетентнісного підходу.

2.4.1. Формування культури сприймання учнями п'ятого класу усних і письмових текстів

Навчальною програмою з української мови для основної школи передбачено роботу з формування в школярів навичок культури спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, у потрібний час призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість йому висловитися, оскільки слухання — це активна діяльність, їй передують бажання почути, інтерес до співрозмовника тощо, а це залежить від рівня моральності, культури людини.

Якщо проблемі формування й розвитку в школярів культури спілкування в процесі продукування мовлення і програмою з української мови, і окремими методиками приділяється увага, то питання *культури сприймання мовлення* потребує належної уваги.

Дослідження вчених свідчать, що високою культурою слухання відзначаються лише деякі з тих, що спілкуються. Водночас невміння слухати нерідко є основною причиною неефективного спілкування, непорозумінь і конфліктів у житті сучасного суспільства. Зокрема неправильність спілкування, його недостатність чи повна відмова від нього часто є причиною непорозумінь між людьми, які полягають насамперед у порушенні стандартів культурної поведінки, етичних та естетичних норм у використанні вербальних чи невербальних засобів комунікації. Рівень дотримання культури спілкування часто впливає на поведінку співрозмовників більшою мірою, ніж сам зміст

мовлення. Етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету в стандартних етикетних ситуаціях, а й охоплює комунікативну поведінку людини загалом.

Культура спілкування — це сукупність якостей культури мови, культури мовлення й культури поведінки, які найкраще впливають на адресата, ураховуючи конкретну ситуацію відповідно до поставленої мети й завдань. Культура спілкування поєднує у собі культуру слухання, культуру говоріння, культуру читання й культуру письма.

Навчання аудіювання, читання (тобто сприймання усного й писемного мовлення) базуються на теорії комунікації й знанні процесів мовно-мислительної діяльності.

Компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання української мови, які цілеспрямовано використовуються в сучасній шкільній практиці, розглядають спілкування як активність людей, у процесі якої вони, взаємодіючи і впливаючи один на одного за допомогою знаків (зокрема мовних), організують свою спільну діяльність [2, с.14].

Ефективність процесу активної взаємодії значною мірою залежить від взаємовпливу і взаєморозуміння його учасників, хоча процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння й необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати соціальні й психологічні бар'єри у свідомості співрозмовників. Перші — зумовлені соціальними обмеженнями, рівнем володіння співрозмовниками культурою поведінки й спілкування, а також соціальною диференціацією співрозмовників. До психологічних чинників, які впливають на процес взаєморозуміння, можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, некоммунікабельність тощо.

Отже, виникає потреба будувати такий навчальний процес, у якому відбувається розвиток здатності учнів до спілкування, формування в них умінь не тільки коректно в мовному відношенні визначати свою мовленнєву поведінку зі співрозмовником, а й досягти при цьому взаєморозуміння з ним. За матеріальним вираженням спілкування має два види, які реалізуються здебільшого одночасно: вербальне, тобто словесне, і невербальне — поглядами, мімікою, жестами тощо.

Науковими дослідженнями доведено, що невербальними засобами відбувається від 40 до 80% комунікації [4, с.2], причому 55% повідомлень сприймається через вирази обличчя, позу, жести, а 38% — через інтонацію й модуляцію голосу. З'ясовано, що словесне спілкування під час бесіди займає близько 35%, а понад 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів спілкування.

Невербальний етикет спілкування не менш важливий, ніж вербальний. Усне мовлення сприймається слухачами разом із жестами, мімікою, ходом, рухами тіла, що супроводжують мовлення й становлять у сукупності «мову зовнішнього вигляду». *Невербальні засоби спілкування, які супроводжують*

вербальне мовлення, створюють підтекст, який полегшує, збагачує й поглиблює сприймання інформації, що передається. Відповідність невербальних засобів спілкування меті й завданням, змісту словесної комунікації — важливий елемент культури спілкування [4, с.26].

Успішність сприймання *усного* висловлювання залежить: 1) від самого слухача (від рівня розвитку в нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу тощо), його індивідуально-психологічних особливостей; 2) від мовних особливостей сприйнятого мовлення і його відповідності мовленнєвому досвіду й знанням учнів; 3) від умов сприймання висловлювання [3, с.123].

Отже, на сприймання тексту впливають різноманітні фактори — соціально-психологічні, лінгвістичні, емоційні і т.п. Наприклад, для сприймання навчального *письмового* тексту першочергове значення має вік учня, рівень його культури тощо. Так, на розуміння тексту наукового стилю мовлення впливають ступінь близькості системи понять, що розкриваються в тексті, знання читачем великого контексту й підтексту; спрямованість уваги читача; особливості його пам'яті, мислення та уяви; ступінь володіння технікою читання. На успішність сприймання також впливають і властивості самого тексту, його логіко-композиційна структура, мовна доступність тексту. За читанням уголос можна судити про глибину розуміння сприйнятого тексту [6, с. 149].

Як уже зазначалось, слухання й читання належать до пасивних видів мовленнєвої діяльності, проте вони мають безпосереднє відношення до набуття вмінь розуміння повідомлень, текстів, дискурсів, розпізнавання й виділення інформації та способу її оцінки. Шлях, який проходить реципієнт, сприймаючи усне й письмове висловлювання, має таку послідовність: фізичне сприйняття повідомлення (тексту), розуміння прямого, поверхового значення, співвіднесення із мовленнєвою ситуацією, контекстом (у широкому сенсі), розуміння глибинного значення, співвіднесення із здобутими знаннями, припущеннями, інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту, а також мети, намірів адресанта [1, с. 98].

Оскільки виробленню культури сприймання мовлення, зокрема в учнів основної школи, не надається необхідної уваги, тому дуже важливо школярів знайомити не лише з правилами культури поведінки, а й вимогами щодо культури сприймання усного й писемного мовлення: записувати їх у зошити, вивішувати на стенді в шкільному кабінеті чи класній кімнаті, за допомогою крапельної методики й створення відповідних мовленнєвих ситуацій (природних й уявних) поступово формувати в учнів необхідні вміння й навички.

Зазначимо, що в процесі формування в п'ятикласників культури спілкування варто ознайомити їх із *основними вимогами щодо культури сприймання усного мовлення (для слухача), культури сприймання писемного мовлення (для читача)*, пропонує Н. Подлевської [5].

На спеціальних уроках, присвячених формуванню вмій з аудіювання й читання, п'ятикласникам пропонувався перелік вимог, яких потрібно дотримуватися для успішного сприймання мовлення, вчитися переносити набуті ними вміння й навички у різні життєві ситуації.

Подаємо перелік вимог щодо дотримання культури сприймання усного мовлення (для слухача):

- зайняти зручну для слухання позу;
- використовувати елементи невербального спілкування (повернутися обличчям до мовця, встановити з ним візуальний контакт), а також виявляти розуміння й певну симпатію;
- слухати потрібно уважно, не перебивати мовця (якщо потрібно дуже сказати, то лише після паузи, яку робить мовець, або після закінчення речення);
- пам'ятати про мету слухання;
- зосередити свою увагу на змісті почутого;
- не робити зауваження тому, хто говорить;
- не відволікатися на сторонні справи; у разі потреби перепитати чи уточнити незрозумілі місця це потрібно робити після прослуховування висловлювання, попередньо занотувавши те, що вимагає, на ваш погляд, уточнення чи глибшого розкриття;
- не висловлювати свого незадоволення або небажання слухати;
- у разі незгоди зі змістом сприйнятого, не висловлювати занадто емоційно свою позицію; задавати уточнювальні запитання типу: «*будь ласка, уточніть це*», «*чи можливо повторити ще раз?*», «*я хочу перевірити, чи правильно зрозумів (-ла), будь ласка, повторіть ще раз...*» тощо;
- зробити висновки із почутого;
- якщо ж трапляються люди-балакуни, яких «важко переслухати», то треба знайти привід для швидкого припинення розмови (*перепрошую, але мені потрібно...; вибачте, але за 5 хвилин я маю...; я згадав(ла), що...*); подякувати мовцеві за сприйняту (*потрібно, цікаву, переконливу*) інформацію. Для читача (який сприймає текст, читаючи його вголос і мовчки):
- книжку необхідно тримати на відстані не ближчій, ніж 30 см від очей;
- промені світла повинні падати на книжку зліва або зверху;
- читати виразно, чітко, достатньо голосно, правильно вимовляти слова;
- дотримуватися під час читання відповідної до змісту інтонації;
- за потреби наголошувати на якійсь частині тексту, виділяти її інтонаційно;
- правильно поводитися з книжкою: не переламувати її, не загинати, не виривати сторінок, не слинити пальці, перегортаючи сторінки, під час читання не їсти, не робити поміток у книжці;
- для кращого запам'ятовування сприйнятого варто користуватися способами запису прочитаного (складати план, тези, робити виписки, конспектувати);
- не відволікатися на сторонні справи під час читання тексту; вдумливо читати, осмислювати, розуміти прочитане;

-
- уміти розпізнавати логічний зв'язок між окремими частинами тексту,
 - прогнозувати подальший зміст тексту, аналізувати його, висловлювати свій погляд щодо прочитаного тощо.

Отже, культура сприймання почутого й прочитаного є складником загальної культури людини, проте передусім школа покликана сформувати в учнів уміння й навички гуманного взаємовпливу, дотримання вимог до культури сприймання й продукування мовлення, що є запорукою успішного спілкування.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. — К.: Академія, 2004. — 342 с.
2. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностраный язык в школе. — 1985. — №1. — С.12—16.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. — Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.
4. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам/ А. Пиз. — ЭКСМО: Новгород, 2003. — 257 с.
5. Подлевська Н.В. Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів на уроках української мови: дис.....канд. пед. наук: 13.00.02/ Н.В.Подлевська, К., 2010. — 308 с.
6. Шанский Н.М. Что такое язык и что такое владеть им? / Н.М. Шанский, И.Л. Резниченко, Т.С. Кудрявцева и др. / Под. ред. Н.М. Шанского. — Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1989. — С.148.

2.4.2. Особливості навчання п'ятикласників сприймати мовлення на уроках української мови

У процесі навчання сприймання п'ятикласники обов'язково зіштовхуються із труднощами різного характеру. Наявність цих труднощів є, з одного боку, тією проблемою, розв'язання якої сприяє сформованості навичок аудіювання, читання й розвитку школярів, з іншого боку, ці труднощі не повинні перешкоджати навчально-виховному процесу. Тому вчителю необхідно вживати певних заходів для подолання їх учнями, навчаючи школярів переборювати власними зусиллями, а також за допомогою спеціальних завдань і вправ. Адже метою навчання української мови загалом, а отже, і кожного окремого завдання, є розвиток особистості учня, який повинен *точно знати, для чого він слухає чи читає певне повідомлення, а також що нового й корисного він зможе взяти з нього й за потреби використати в різних життєвих ситуаціях.*

Треба також стимулювати учнів використовувати здобуту інформацію у власному досвіді. Тому аудіювання й читання (мовчки і вголос) повинно органічно вплітатися в зміст уроку, а з цих видів мовленнєвої діяльності мусять впливати інші — інтерпретація й трансформація здобутої інформації, що потребує від учнів додаткових зусиль і творчого підходу, оскільки це не лише складний мисленнєвий процес, а й важлива передумова формування інших видів мовленнєвої діяльності (наприклад, говоріння, письма).

Отже, для того, щоб навчання в школі, а потім у ВНЗ було успішним, ефективним, необхідно досконало сформувати в учнів уміння адекватно сприймати усні й письмові тексти (висловлювання) різних стилів мовлення, чітко розмежовувати в них основну й другорядну інформацію, відтворювати її зміст у перекодованому вигляді, критично оцінювати тощо.

Реалізація такого завдання можливе за наявності спеціальної системи вправ і завдань, спрямованої на формування вмінь і навичок сприймати усні й письмові висловлювання.

Наголосимо, що рівень володіння школярами мовленнєвими вміннями значною мірою залежить від учителя та його здатності, керуючись настановами програми і спираючись на підручники й посібники, оптимально організувати уроки розвитку мовлення в ЗНЗ. А отже, учитель-словесник повинен досконало володіти необхідним обсягом відомостей про текст та його ознаки, формами, методами, прийомами й засобами навчання, переліком умінь, які потрібно сформувати в учнів, а також системою вправ і завдань, яка забезпечить сформованість передбачених програмою для кожного класу вмінь і навичок, зокрема пов'язаних із сприйманням школярами усного й писемного мовлення.

Зупинимось на деяких особливостях сучасного уроку української мови взагалі, а потім конкретизуємо вправи й завдання, які варто використовувати для формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників в процесі сприймання усних і письмових висловлювань.

Сучасний урок української мови — це надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності, у якому найголовніше — єдність форми й змісту, реалізація цілей (освітньої, розвивальної, виховної), завдань, структури, методів, прийомів, організаційних форм і засобів проведення з використанням нових педагогічних технологій. Це насамперед співпраця вчителя з учнями, у процесі якої відбувається активний інтелектуальний і мовленнєвий розвиток учнів.

Організація навчальних дій на уроках української мови спрямована на формування мовної й мовленнєвої особистості учня. Ефективна організація навчальної діяльності з урахуванням компетентнісного підходу передбачає надавати перевагу таким формам, методам, прийомам і засобам, які забезпечать формування комунікативної компетентності учнів основної школи як ключової й предметної.

Так, важливо для навчання школярів сприймання й створення усних і письмових висловлювань використовувати всі форми навчального діалогу; доповіді й повідомлення; рольові ігри, які передбачають ролі того, хто говорить (пише), і того, хто слухає (читає), хто під час спілкування ставить запитання і хто відповідає; навчальні дослідження й проекти, які вимагають проведення опитувань, бесід, анкетування, інтерв'ю (у т.ч. й письмових), у різних категорій людей, з попередньою підготовкою запитань (питальників); обговорення, дискусії, диспути; вправи психологічного тренінгу спілкування (зокрема й конфліктні ситуації); виступи, письмові відгуки як

опонентів на захистах навчальних дослідницьких робіт, підготовлених ровесниками; телекомунікаційні проекти, які передбачають складання текстів для розміщення в Інтернет-форумах чи відправки електронною поштою, а також одержання й читання відповідних повідомлень тощо.

Щодо успішного навчання сприймати усне й писемне мовлення О.Кучерук [4, с. 194-196] пропонує використовувати такі *методи*: поступово-го ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і сформованості рецептивних видів мовленнєвої діяльності; інтерпретації тексту (внутрішньої думки про себе) у процесі сприймання усного чи письмового тексту; передбачення (прогнозування) на основі почутого й прочитаного; метод гри; проблемний метод; метод вправ; інтерпретації сприйнятих текстів із різних інформаційних джерел; метод проектів; ситуативного аналізу життєвих проблем, моральних, соціальних питань. Серед *методів контролю й самоконтролю* дослідниця вирізняє методи: тестування; читання з пошуком відповідей на завчасно поставлені запитання; ключових слів (виписування під час сприймання текстів тематично значущих слів, словосполучень, речень); переказування.

Дидактичним резервом для формування комунікативної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови є розвиток рефлексійних умінь і навичок. Як наголошує А.Хуторський, саме *рефлексія* допомагає школярам сформулювати здобуті результати, перевизначити мету подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях. Рефлексійна діяльність дає змогу учневі усвідомити свою індивідуальність, оскільки учень виявляє себе в тих пріоритетних для нього способах діяльності, які властиві його індивідуальності [7].

Для формування й розвитку рефлексійних умінь і навичок на уроках української мови пропонуємо використовувати навчально-практичні й навчально-пізнавальні завдання, що вимагають від учнів самостійної оцінки чи аналізу власної навчальної діяльності з позицій відповідності здобутих результатів навчальним завданням, цілям і способам дій, виявлення позитивних і негативних факторів, що впливають на результати та якість виконання завдання, а також самостійної постановки навчальних завдань (що треба змінити, виконати по-іншому, додатково дізнатися і т. п.); вираження ціннісних суджень, своєї позиції з обговорюваної проблеми на основі наявних уявлень про соціальні, особистісні й естетичні цінності, морально-етичні норми, а також аргументації (пояснення або коментаря) своєї позиції. Наприклад: *«Проаналізуйте самостійно урок і дайте відповіді на запитання: Що нового я дізнався (дізналася) сьогодні? Чи корисні для мене ці знання? Чи зможу я пояснити сприйнятий навчальний матеріал сторонній людині? Що із вивченого видалося найскладнішим?Або: «Проаналізуйте свою навчальну діяльність і результати її на уроці за такими ознаками: важливість теми для вас, ваша активність, старанність, наполегливість, бажаний чи небажаний результат. Оцініть свою діяльність на уроці»; «Дайте відповідь на запитання: Чи задоволений (-а) я своєю роботою на уроці? Продовжте речення: Я сьогодні*

зрозумів (-ла), що...; Мені приємно, що...; Для того, щоб успішно сприймати чуже мовлення, необхідно...; Я збагатив (-ла) свої знання такою інформацією...» тощо.

Психологи доводять, що сприйняття й продукування мовлення починається не зі структури висловлювання, а з *потреби* сприйняти або висловити певний зміст думки. Вихідним пунктом будь-якої діяльності є задум, стимульований певним *мотивом*. Наприклад, вимога розкрити тему чи основну думку не створює справжньої комунікативної мотивації, необхідний внутрішній мотив діяльності, потреба в комунікації [3].

Нині навчальний процес стає важливим мотиваційним фактором за умови його спрямованості на формування стійкого інтересу школярів до опанування української мови, їхнього прагнення досягти успіху під час учіння, на розвиток потреби учнів цей інтерес задовольняти й на створення умов, які сприятимуть активізації мотиваційної сфери учнів та успішному оволодінню ними вмінням учитися в творчому режимі. Тому вважаємо дуже актуальним формування *позитивної мотивації* в процесі навчання української мови учнів основної школи (докладніше див. 2.1).

Для успішного опанування учнями п'ятого класу вміннями сприймати усне й писемне мовлення пропонуємо *вправи й завдання*, які можна використати на уроках розвитку мовлення, а також у процесі вивчення розділів мовної змістової лінії.

Систему вправ і завдань, спрямованих на формування вмінь *сприймати усне мовлення*, варто подавати у вигляді інструкцій, які передбачають конкретні завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване й свідоме слухання-розуміння почутої інформації, що міститься в розповіді вчителя, однокласника, сприйнятої із звукозапису, радіо- і телепередачі тощо. Наведемо приклади таких вправ і завдань:

- *на розуміння основної думки* (наприклад, визначити у двох почутих текстах основну думку; дібрати з поданих (або придумати) заголовки);
- *вправи на визначення логічної послідовності дій* (наприклад, прослухати запропонований учителем текст, розказати в логічній послідовності про дії героїв; розглянути малюнки й визначити розташування їх у потрібній логічній послідовності та ін.);
- *завдання на передбачення змісту тексту й розвиток уяви* (учням пропонується прослухати початок розповіді, опису і т. ін., школярі пропонують свій варіант закінчення розповіді, після чого вчитель знайомить їх з авторським варіантом);
- *завдання на здійснення спостережень та аналізу* мовних засобів у почутих повідомленнях різних типів, стилів і жанрів мовлення; обґрунтувати доцільність ужитих мовних засобів у певному висловлюванні, визначити причинно-наслідкові зв'язки тощо);
- *оцінно-контрольовальні завдання*, які мають на меті формувати вміння робити висновки з почутого; висловлювати власні думки щодо сприйнято-

го; перевіряти правильність власних припущень, висунутих на початку слухання, тощо.

Як уже наголошувалось, матеріалом для формування вмінь сприймати, відтворювати й продукувати мовлення є зв'язні висловлювання (тексти) певного змісту, достатньо насичені лексикою, синтаксичними конструкціями, які вивчалися учнями, що створює умови для встановлення внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків.

Аналіз зібраних нами даних під час дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі сприймання текстів учнями 5-7 класів доводить, що під час навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності важливо використовувати так звані «предметні» тексти, тобто такі, зміст яких базується на ситуаціях, що входять до предметної тематики з урахуванням соціокультурної змістової лінії програми й міжпредметних зв'язків. До них належать тексти, зміст яких вирізняється засобами конкретності й наочності, що забезпечує однозначність розуміння зображуваного предмета чи явища, у них відсутня двоплановість і наявність внутрішнього підтексту. Це можуть бути художні, науково-навчальні й науково-популярні тексти, а також тексти деяких дитячих оповідань, казок, легенд тощо.

Визначаючи позитивні якості тексту як дидактичного матеріалу, В. Мельничайко наводить такі аргументи: текст — це завжди ідейно-тематична й комунікативна цілісність, яка несе пізнавальний і виховний заряд; текст виявляє функціонування мовних явищ у потоці мовлення; робота з текстом дає змогу систематично вести повторення та узагальнення вивченого мовного матеріалу, уможливує здійснення внутрішньо- предметних і міжпредметних зв'язків; систематичне використання текстового матеріалу знайомить із характерними особливостями різних типів, стилів і жанрів висловлювань, і отже, готує *до розуміння чужих і створення власних текстів* [5].

Зазначимо, що в процесі навчання учнів сприймати мовлення важливо враховувати труднощі, з якими стикаються школярі в процесі аудіювання й читання, зокрема йдеться про *суб'єктивні* труднощі (зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів), *лінгвістичні* (фонетичні, граматичні й лексичні), а також ті, що зумовлені характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками сприйнятих висловлювань на слух і зором; фактори впливу на якість сприймання учнями текстів [9]. Успішність подолання їх залежить від уміння слухача й читача користуватися механізмами ймовірного прогнозування; значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня, як кмітливість, уміння слухати (читати), швидко реагувати на сигнали усного спілкування, переходити з однієї розумової операції на іншу тощо.

Так, на уроках розвитку мовлення в 5 класі передусім важливо пригадати з учнями, що таке текст, його основні ознаки, зокрема з'ясувати, що таке тема, основна думка, граматичний зв'язок, засоби зв'язку речень у тексті. Варто наголосити п'ятикласникам, що текст відображає *задум* автора, тобто *мету*, якої він хотів досягти, створюючи цей текст.

Учитель може запропонувати учням прочитати мовчки текст про аудіювання (спроєктований на дошку або роздрукований), дати відповіді на запитання.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності

Аудіювання — це один із видів мовленнєвої діяльності, у процесі якого людина одночасно сприймає (слухає) усне повідомлення й аналізує його (смісловне оброблення інформації), концентруючи на ньому свою увагу.

Залежно від мети існують різні види аудіювання: ознайомлювальне, яке передбачає загальне охоплення змісту повідомлення слухачем, уміння визначати тему й основну думку повідомлення; докладне — якнайповніше, докладніше охоплення змісту повідомлення; критичне — висловлення власної думки щодо почутого, своєї згоди чи незгоди з певним твердженням тощо.

Аудіювання (слухання-розуміння) — один зі шляхів пізнання навколишнього світу. Слухати усну інформацію — це означає не лише сприймати певні звуки, слова, а й розуміти з метою певного реагування на нього (виконувати певні дії, дізнаватися про щось нове, отримати естетичну насолоду тощо).

Підготовка учнями відповідей на запитання:

1. Чи може людина обійтися без слухання? 2. З якою метою людина слухає? 3. Що, на вашу думку, означає вміти слухати? 4. Для чого людям потрібно розвивати вміння слухати? 5. Яку роль відіграє слухання в процесі пізнання навколишнього світу?

Корисним буде прослуховування прочитаного однокласником або вчителем тексту *«Умійте спілкуватися»*, після чого п'ятикласники визначають його основну думку, з'ясовують, з якою метою створено текст, роль слухання в спілкуванні; ознайомлюються з пам'яткою *«Як правильно слухати текст»*.

Умійте спілкуватися

Хто любить людей, того й люди люблять. Людина, характерною рисою якої є дружнє ставлення до інших, не чекатиме посмішки чи привітання. Вона першою привітається й посміхнеться. Дружня посмішка усуває настороженість або агресивність, долає всілякі перешкоди в спілкуванні з людьми. Вона може повністю змінити атмосферу довкола вас, піднімає настрій співрозмовників.

Дружнє ставлення полегшує спілкування між людьми лише тоді, коли воно щире. Приязність у більшості випадків впливає на людей так само, як і посмішка. Людям дуже важко ставитися нечемно до того, хто ставиться до них приязно. Через те привітність і ввічливість — найкращі засоби боротьби проти нечемності.

Уміння поставити себе на місце іншого — одна з найцінніших і найнеобхідніших рис у спілкуванні між людьми. Спробуйте перед кожною розмовою поставити себе на місце іншої сторони, і ви переконаєтеся, що це допоможе

покращити стосунки між людьми й здобути перевагу над тими, хто не виробив у собі такого вміння.

Якщо ви навчитеся дивитися на речі з погляду іншої людини, то знайдете відповідні аргументи, щоб переконати її (*За Іржі Томаном*).

Пам'ятка «*Як правильно слухати текст*».

1. Почувши назву, подумайте, про що йтиметься в тексті.

2. Текст потрібно слухати активно: визначайте смислові частини й ставте до них запитання, міркуйте над будовою тексту.

3. З'ясуйте, що вам відомо про почуте. Пов'яжіть почуту інформацію з попередніми знаннями.

Учні з цікавістю й користю виконують *завдання на передбачення змісту тексту й розвиток уяви*:

Послухати художній текст, знайти в ньому ключові слова й записати їх. Виділити в тексті вступ, основну частину, запропонувати свій варіант закінчення розповіді.

Після підготовки учнями свого варіанта закінчення тексту вчитель зачитує авторське закінчення розповіді.

Для домашньої роботи можна запропонувати завдання:

Прослухати радіо- чи телепередачу на самотійно обрану тему. Записати її назву й ключові слова. Чим вона вас зацікавила? Підготувати усну невелику розповідь, у якій висловити власну думку щодо почутого.

На уроках, присвячених удосконаленню набутих вмінь, зокрема з аудіювання в 5 класі в другому семестрі, важливо продовжувати працювати над сприйманням текстів, зміст яких зацікавить школярів, визначенням особливостей побудови текстів, теми й основної думки, причинно-наслідкових зв'язків, виділенням основної й другорядної інформації, зображувально-виражальних засобів. Також варто наголосити на дотриманні вимог до культури сприймання усних висловлювань (див. матеріал у п. 2.4.1).

Так, можна запропонувати учням текст «*Правила поведінки за столом*» в аудіозапису.

Завдання: прослухати текст, спробувати визначити виховне та естетичне значення цього тексту, виділити основну інформацію, сформулювати основні правила поведінки за столом (5-7 пунктів). Важливо, щоб учні наприкінці уроку дали відповіді на запитання: Що нового я дізнався (дізналася) сьогодні? Чи корисна для мене ця інформація? Чим саме?

Правила поведінки за столом

До правил поведінки за столом треба привчати з дитинства. Діти мають знати, що за столом потрібно сидіти прямо. Не можна балуватися, спиратися ліктями на стіл — це заважає сусідам. Не слід гойдатися на стільці, гратися скатеркою.

На стільці треба сидіти прямо, не нахилиючись над тарілкою. Не слід тягнутися через стіл, а чемно попросити інших подати. Взявши серветку, призначену для індивідуального користування, треба розгорнути її й по-

класти на коліна, захищаючи костюм чи сукню від крапель, бризок, крихт. Закінчивши їсти, серветку не згортають, а кладуть на стіл.

Зазвичай частинки страв беруть, користуючись виделкою, ложкою або лопаткою. Проте існує низка продуктів, які беруть руками. Це — хліб, печиво, пиріжки, тістечка, фрукти, цукор (якщо для нього не поклали спеціальних щипців). Їх не треба розділяти ножом або виделкою, вони не забруднюють пальців.

Низка правил етикету зумовлена вимогами естетики. Некрасиво їсти хліб із великого шматка, тому від нього за потреби відламують пальцями маленькі шматочки. Проте краще хліб заздалегідь нарізати невеликими й тонкими скибочками, їх можна не ламати. Якщо доводиться тимчасово припинити їду, щоб випити води або взяти хліба, ніж кладуть на тарілку ручкою вправо, а виделку — ручкою вліво, тобто так само, як тримали їх.

Коли їдять тільки виделкою, її беруть у праву руку. Не слід брати виделку, ніж або ложку надто близько до основи. Суп їдять, зачерпуючи ложкою від себе, інакше можна забризкати одяг. Доїдаючи суп, можна трохи підняти край тарілки. Закінчивши їсти, ложку залишають у тарілці, а ніж і виделку кладуть на тарілку поряд ручками вправо. Це означає, що тарілку можна забрати (*Із кн. «Сучасна українська кухня»*).

Для формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників у процесі сприймання *письмових* текстів пропонуємо систему вправ і завдань, спрямовану на формування вмінь *читати вголос і мовчки*. При цьому виділяємо дві групи: завдання, спрямовані на формування вмінь виразно *читати вголос знайомі* тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення з достатньою швидкістю, плавно, з гарною дикцією відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм, виражати за допомогою темпу, тембру, гучності читання особливості змісту, авторський задум.

Друга група — це завдання, пов'язані з формуванням умінь, що забезпечують смисловий і структурний аспекти читання: *читати мовчки незнайомі* тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення відповідно до віку учнів. Серед завдань другої групи виділяємо такі:

- докладне читання тексту за конкретним завданням;
- знаходження в тексті відповідей на запитання;
- заміна наведених у тексті прикладів своїми чи дібраними з додаткових джерел;
- формулювання учнями запитань (репродуктивного характеру) за матеріалами навчального тексту;
- складання простого плану до готового тексту;
- усний переказ текстів;
- письмове відтворення частин тексту та ін.;
- змістове групування матеріалу (виділити основну думку, переходи від однієї думки до іншої, засоби зв'язку речень у тексті тощо);
- поділ тексту на частини і добір заголовків до кожної з них;
- зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем;

— складання простого плану прочитаного тексту; використання розповідних, питальних, називних речень; визначення ключових слів у текстах вивчених стилів і типів мовлення;

— складання таблиці на основі тексту або заповнення пропонованої вчителем таблиці, самостійне виділення й заповнення граф таблиці.

Пропоновані вправи й завдання потрібно використовувати не лише на спеціально відведених уроках, а й під час вивчення мовних засобів на текстовій основі, підготовки до створення власних текстів різних стилів і жанрів мовлення тощо.

Працюючи на уроках з української мови в 5 класі, зокрема з різноманітними текстами варто ознайомити учнів із поданим текстом, запропонувати їм визначити основну думку прочитаного.

Читання як вид мовленнєвої діяльності

Читання — це один із видів мовленнєвої діяльності, основними компонентами якого є сприйняття (розуміння) тексту й активна перероблення інформації. Читання — це творчий процес, який здійснюється мовчки і вголос. Уміння читати передбачає, з одного боку, оволодіння технікою читання, тобто правильним озвученням тексту (читання вголос), записаного в певній графічній системі, а з другого, — уміння осмислювати прочитане (визначати послідовність викладу, структуру висловленого, робити висновки й формулювати їх своїми словами, критично оцінювати здобуту інформацію, сприймати її й використовувати у відповідних життєвих ситуаціях тощо).

Для успішного користування мовленням, зокрема читанням, необхідно враховувати *такі особливості*: у процесі читання дуже важливо слідкувати за розвитком думки в прочитаному тексті, розрізняти частини його змісту, намагатися уявляти те, про що розповідається в тексті, передбачати наступне слово, зміст ще не прочитаної вами частини тексту.

Для кращого розуміння прочитаного корисно роздумувати над змістом, новим чи вже відомим він є, співвідносити зміст тексту зі своїм життєвим досвідом, формувати власну думку про прочитане.

Після прочитаного тексту учні готують відповіді на запитання:

Якими видами читання (вголос чи мовчки) ви найчастіше користуєтеся на уроках? Які особливості потрібно враховувати для успішного читання? З якими труднощами ви стикаєтеся під час читання? Чи любите ви читати? Які книжки найбільше вам подобаються, якої тематики? Яких вимог до культури читання потрібно дотримуватися?

Серед завдань, спрямованих на формування читацьких умінь, варто запропонувати такі:

Розгляньте текст «Краса українського степу». Спробуйте на основі виділених ключових слів з'ясувати, про що в ньому розповідається. Прочитайте текст мовчки. Скажіть, чи відповідає заголовок змістові тексту. Доберіть свій варіант. Доведіть, що текст написаний у художньому стилі.

Слід звернути увагу п'ятикласників, що початкові фрази абзаців, як і ключові слова, містять велику інформацію про зміст тексту. Вони допомагають зрозуміти його основний зміст. На основі цих фраз можна передбачити, про що в тексті говориться.

Краса українського степу

Які красиві, які неповторні раннього літа поля в лісостепу! Їх золотять потоки яскравого проміння, і гаряче повітря переливається хвилями. **Наливаються соками** колоски жита й пшениці. **Зацвітають** на схилах і підгір'ях соняшники. **Створюється враження**, ніби впали з неба тисячі сонць.

Милують око ставки й озера, що **виблискують** срібною гладдю в долинах, **стоять** біля води задумливі гаї. **Загоряється** червоним намистом калина, і **в'ється** на вільшині перламутровими китицями хміль.

Український степ по-своєму **чарівний і величний**. Нині до краси південного степу **долучилися** золоті моря врожаю (За І.Цюпою).

Перевірити розуміння прочитаного змісту тексту можна за допомогою відповідей на подані запитання й виконання завдань:

1. Розкажіть, яка картина постала у вашій уяві? 2. Як автор у тексті зображує соняшники? 3. Як інакше можна сказати про соняшники? 4. Відтворіть своїми словами звуки й пахощі південного степу. 5. Що вам сподобалося в тексті? 6. У чому автор хоче нас переконати? 7. Поділіться почуттями, які викликав у вас цей текст.

Потрібно звернути увагу учнів на те, що читання вголос і мовчки відрізняються різною швидкістю, а саме: *швидкість читання мовчки повинна бути вищою, ніж читання вголос.*

Читання вголос звернене до слухачів і повинне бути розраховане на них, тому слід читати, не поспішаючи, чітко проговорюючи слова й виразно інтонуючи речення, дотримуючись вимог щодо культури читання (див. матеріал в 2.4.1). Основне в читанні (як і в аудіюванні) — це *розуміння*, а швидко перескакування з рядка в рядок без усвідомлення змісту не можна назвати читанням.

Зазначимо, що розуміння тексту, а отже, і ефективність читання значною мірою залежить від оволодіння арсеналом різноманітних прийомів і способів сприймання й розуміння інформації. Тому однією з основних особливостей формування вмінь читати на уроках української мови є навчання школярів *раціональних прийомів сприймання й перероблення інформації різного характеру*, що містять тексти, залежно від змісту й комунікативного завдання.

Так, на думку А.Смирнова, основними прийомами, що забезпечують глибоке розуміння тексту, є: 1) складання плану, який містить поділ на частини, групування думок і виділення смислових опорних пунктів, які містять основне, найістотніше; 2) співвіднесення змісту тексту з наявними в читача знаннями, здобуття ним нових знань; 3) співвіднесення між собою змісту частин тексту; 4) використання образів або наочних уявлень; 5) переклад змісту тексту на «власну мову» [6, с.38].

Наголосимо на одному з основних прийомів навчання читати — це постановка запитань після прочитання учнями тексту або до прочитаного, за допомогою якого вони вчаться змінювати план тексту під час його переказування, порівнювати зміст вивченого з раніше засвоєним матеріалом, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, робити власні висновки тощо. Одним із перших дослідників основного прийому самостійного осмислення тексту — постановки читачем перед собою запитання до текстового суб'єкта — був Л. Добраєв, який у своїх працях доводив, що глибокого читання можна навчити, озброївши учнів прийомами «самопостановки запитань до тексту». Цей прийом забезпечує високий рівень розумової діяльності, оскільки учні повинні виконати три складні операції: а) знайти в тексті ситуацію прихованого запитання; б) сформулювати запитання; в) знайти відповідь на нього [2; с. 84-88].

Важливим етапом у формуванні в школярів умінь вдумливо читати є робота з навчальною книжкою. Учителеві варто приділяти цьому увагу, уже починаючи з 5 класу. Дуже корисно, щоб учні вміли, ознайомившись із зовнішніми особливостями книжки (назва, автор, видавництво, рік видання), передбачити її зміст, зробити висновок про те, наскільки вона цікава й корисна в певній життєвій ситуації; на основі перегляду змісту, анотації, малюнків (ілюстрацій, схем тощо) могли переконуватися в правильності (неправильності) своєї думки.

Дуже важливо враховувати під час навчання п'ятикласників умінь сприймати й розуміти прочитане особливості їхньої пам'яті, адже школярі цього віку переходять від конкретно-логічної до абстрактно-логічної пам'яті. Тому ефективним є навчання підлітків аналізувати тексти, розуміти їх зміст, основні факти, робити висновки, що сприятиме вдосконаленню їхньої логічної пам'яті. Психологи вважають, що існує залежність формування вміння запам'ятовувати від формування вміння розуміти матеріал. Так, у цьому аспекті ефективним є завдання:

Прочитати текст мовчки «Музична спадщина України». Мета читання: зрозуміти текст і дізнатися про музичну спадщину України.

Варто наголосити учням, щоб краще зрозуміти зміст тексту, потрібно в процесі читання ставити запитання уявному авторові тексту й знаходити відповіді в самому тексті. Тому п'ятикласники повинні звернути увагу на виділені запитання й знайти відповіді на них у тексті. Такі вправи сприяють кращому сприйняттю змісту прочитаного, його розумінню, особливо змісту навчальних текстів підручників із різних предметів.

Музична спадщина України

Ще за часів Київської Русі існували співці, які виконували твори на історичні теми. (Хто є нащадками цих співців?) А кобзарі часів козаччини — прями їхні нащадки.

Кобзарі піднімали дух народу, кликали його до перемоги в боротьбі з ворогами. Зрячі кобзарі брали безпосередню участь у битвах. Чимало з них

загинуло під час придушення селянсько-козацьких повстань, зокрема оспіваної Т. Шевченком Коліївщини. **(Хто піднімав дух народу? Якою була доля кобзарів?)**

Героїчний епос українського народу був одночасно і трагічним. **(Якою була тематика дум та історичних пісень?)** Війна з турками й татарами, сумна доля невільників, українських бранців і бранок — ось теми багатьох дум та історичних пісень.

Багато пісень складено кобзарями про тяжку, нужденну долю українського народу. **(Який улюблений персонаж українських пісень і дум?)** Бідний козак — це один із найулюбленіших персонажів у кобзарських піснях і думах. Саме він був у народних очах уособленням усього найкращого, що притаманне козацтву: хоробрості, чесності, відданості Батьківщині.

Не треба забувати, що кобзарі-запорожці — це не тільки носії народної пам'яті, це ще й представники музичної культури України. **(Які народні інструменти були в пошані?)** Шанувалися також ліра, сопілка, скрипка, цимбали тощо *(Із кн. «Як козаки воювали»)*.

Після прочитання учнями тексту вчитель може поставити, наприклад, такі запитання: про що говориться в тексті?; які запитання у вас виникають?; яка думка розкривається в тексті?; про що це свідчить?; чи підтвердилися ваші припущення?; про що ви хотіли б ще дізнатися? тощо.

Отже, ефективність формування в п'ятикласників умінь сприймати усне й писемне мовлення забезпечується систематичним застосуванням спеціальної системи вправ і завдань. Вони різні за ступенем складності, у їхньому застосуванні передбачено дотримання принципу від простого до складного. Проте рівень розумової діяльності учнів залежить не тільки від способів виконання навчальної праці, а й від об'єктивної складності навчального матеріалу, від ступеня доступності викладу його в підручниках і від розвитку мислення школярів. На жаль, у чинних підручниках для 5 класу формуванню вмінь сприймати мовлення приділено незначну увагу.

Як засвідчують дослідження, систематичне й цілеспрямоване формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі сприймання усних і письмових висловлювань на уроках української мови — один із резервів удосконалення мовної й мовленнєвої підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, адже успішність комунікації українською мовою значною мірою залежить від сформованості вмінь слухати, читати, володіти способами й прийомами навчання слухання й читання як видів мовленнєвої діяльності.

Ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи залежить і від оволодіння ними вміннями самостійно працювати з книжкою, словником, довідником, складати плани, тематичні виписки, тези, конспекти. При цьому вирішальну роль має відігравати мотивація до читацької діяльності, дотримання «золотого правила» читання — аналізувати, робити помітки, коментувати з тим, щоб самостійно здобути інформацію зробити власним надбанням, уміти доречно нею скористатися у різних мовленнєвих ситуаціях.

Результати дослідного навчання п'ятикласників засвідчують також складність процесу, пов'язаного зі сприйняттям і розумінням ними навчально-наукової інформації. Зокрема, потребує вдосконалення робота щодо навчання школярів таких прийомів розуміння, як складання схем, таблиць до науково-навчального тексту; необхідна особлива увага щодо вивчення й аналізу розвитку творчих здібностей учнів у процесі сприймання й розуміння усних і письмових текстів наукового стилю (його науково-навчального й науково-популярного підстилів).

Для полегшення планування роботи, спрямованої на формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності, можна скористатися *орієнтовним календарним плануванням уроків і контролю за рівнем навчальних досягнень учнів 5-го класу з української (рідної) мови* [8, с.54-59].

Література

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. — 5-е изд., стереотип. — М.: КомКнига, 2007. — 144 с.
2. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. — М.: Педагогика, 1982. — С. — 84—88.
3. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности / В.И. Капинос // Русский язык в школе. — 1974. — №4. — С.58—66.
4. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія / О.Кучерук. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. — 420 с.
5. Мельничайко В.Я. Начальный текст як засіб поєднання змістових ліній шкільного курсу мови / В.Я.Мельничайко // Модернізація змісту, форм і методів шкільної мовної освіти. — Рівне: РЕГІ, 2002. — С. 10—13.
6. Смирнов А. А. Психология запоминания /А.А. Смирнов. — М., 1948. — 327 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному? / А.В.Хуторской. — М.: Изд-во ВЛАДОС —ПРЕСС,2005. — 383 с.
8. Шелехова Г. Орієнтовне календарне планування уроків і контролю за рівнем навчальних досягнень учнів 5-го класу з української (рідної) мови / Галина Шелехова // Українська мова і література в школі. — 2013. — №3. — С.54—59.
9. Шелехова Г. Особливості навчання учнів 5-7 класів сприймати мовлення на уроках української мови / Г.Шелехова, С.Цінько//Українська мова і література в школі. — 2014. — №3. — С.15—19.

2.5. Формування лексичної компетентності учнів 5 класу на уроках української мови (Новосьолова В.І.)

2.5.1. Теоретичні аспекти й сучасні підходи до формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови

Розвиток системи й змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій. Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю й критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Сучасне суспільство формує нову систему цінностей, у якій володіння знаннями, уміннями й

навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Особистість повинна володіти вміннями орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати й використовувати нові знання, володіти такими якостями як універсальність мислення, динамізм, мобільність.

Основна увага освітян нині зосереджена на проблемі реформування середньої освіти. Національною доктриною розвитку освіти визначено, що пріоритетом державної політики є формування мовної особистості, людини самодостатньо комунікативно компетентної, здатної й готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації і в різних сферах суспільного життя [16]. Формування компетентності учня на сьогоднішній день розглядається як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти й неможливістю вирішити цю проблему традиційними методами навчання.

Оскільки нинішньою формою виміру результативності навчання є його загальна компетентність, учень має чітко усвідомити, що, готуючись до професійного вибору, необхідно оволодіти певними мовнокомунікативними вміннями, що формуються на основі *комунікативної компетентності*. Складником комунікативної компетентності є *мовна компетентність*, яка означає знання учасниками комунікації норм і правил мови й уміле використання їх під час продукування висловлювань [10, 16].

Невід'ємною частиною мовної компетентності є лексична компетентність. *Лексичну компетентність* розуміємо як усвідомлене мотивоване використання лексичних засобів учнями з опорою на поєднання їх інтелектуальних, духовних, моральних якостей, що забезпечують можливість виразити свої думки й ставлення до сказаного.

Отже, лексична компетентність полягає в оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними. Вона передусім передбачає багатий словниковий запас; правильне уживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; урахує можливості лексичної сполучуваності слів. Вибір і використання лексичних елементів залежить від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес.

Сучасні підходи до навчання зумовлюють перегляд сучасної системи знань, спрямованих на формування лексичної компетентності учня. З огляду на врахування законів існування й функціонування слова в мовній свідомості людини і в комунікативному просторі, особливостей лексичної норми, учень повинен знати її і вміти виражати свої думки.

Науковою основою методики формування лексичної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови є базові положення психології, психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики й методики навчання української (рідної) мови, науково-методичних основ збагачення словникового запасу.

Важливим складником методики роботи над формуванням лексичної компетентності учнів 5 класу вважаємо *мотивацію*, що є рушійною силою

пізнавального процесу, невід'ємним чинником успішної діяльності, оскільки «мета, яка ставиться людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше [3, с. 17]».

Необхідно в процесі вивчення української мови реалізувати особистісний компонент мовленнєвої діяльності, що полягає у забезпеченні можливості проявити себе учневі 5 класу в ситуації мовлення за допомогою засвоєних знань й набутих навичок. Формування лексичної компетентності повинно включати в свою систему роботи мовленнєві особистісно зорієнтовані завдання, спрямовані на розвиток *рефлексії* учнів над власним комунікативно-мовним досвідом.

У процесі вивчення лексикології, активізації та збагачення словникового запасу учень здобуває теоретичні знання про лексичні засоби й категорії української мови, їх виражальні можливості, вчиться вибирати лексичні елементи й користуватися ними залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес. Ця сукупність знань, що сприяє формуванню життєво важливих умінь і навичок, багатий словниковий запас інтегруються в *комунікативну компетентність*. Урахування компетентнісного підходу в роботі над формуванням лексикологічних умінь учнів 5 класу передбачає дотримання таких *вимог*:

- 1) знання про можливості використання вивчених лексичних засобів у різних ситуаціях спілкування; оперування способами аналізу мовленнєвої ситуації;
- 2) володіння прийомами аргументації, особливостями лексичного вираження думки;
- 3) ефективне оперування в мовленні вивченими лексичними поняттями, словниковим багатством, засобами аргументації й системою доказів;
- 4) дотримання культури мовлення, урахування національних особливостей спілкування.

Лексична компетентність передбачає засвоєння й дотримання лексичних норм і сформованість на їх основі таких основних *умінь*:

- визначати належність слів до певної лексичної категорії й особливості функціонування лексем в тексті;
- формулювати й пояснювати лексичне значення слів, з'ясовувати лексичне значення їх за контекстом, за допомогою різних типів словників (тлумачним, синонімів, антонімів, фразеологічним);
- групувати слова за лексичними категоріями, семантичними ознаками (синонімічні ряди, антонімічні пари, багатозначні слова);
- вибирати із власного словникового запасу потрібні слова;
- усвідомлено, вмотивовано правильно, точно й доцільно використовувати виучувані слова в процесі комунікації;
- орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, характерній для певного висловлювання, відповідно до якої вжито слова;
- з'ясовувати мету автора й комунікативне завдання тексту;

-
- визначати стиль, тип мовлення, тему, основну думку, задум запропонованого тексту;
 - знаходити композиційні й мовні засоби, характерні для певного стилю й типу мовлення, що реалізують комунікативне завдання тексту;
 - знаходити, пояснювати й виправляти лексичні помилки.

2.5.2. Методика формування лексичної компетентності учнів 5 класу

Робота вчителя-словесника передбачає постійний перегляд й оновлення принципів, форм, методів і прийомів організації навчання з метою оволодіння знаннями, визначеними Державним стандартом базової й повної середньої освіти з української мови [2], формування відповідних умінь і навичок, що становлять основу комунікативної компетентності й, зокрема, лексичної як її складника.

Знання про мову мають бути не самоціллю в навчанні, а засобом, що дає змогу виробити вміння використовувати мову в мовленнєвій практиці. Оволодіння теоретичними відомостями повинно створити ту основу, без якої неможливе формування комунікативної компетентності.

Методика роботи над формуванням лексикологічних умінь на компетентнісних засадах **містить** такі компоненти:

1. Зміст і відповідний обсяг теоретичного й практичного матеріалу.
2. Оптимальні методи, прийоми, форми й засоби навчання.
3. Система завдань і вправ, спрямована на формування стійких умінь і навичок оволодіння засобами лексикології на засадах компетентнісного навчання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й аналізу стану викладання, програм, підручників в аспекті досліджуваної проблеми визначено **методичні умови**, які сприяють ефективному впровадженню розробленої експериментальної методики в навчальний процес, формуванню в учнів 5 класу умінь використовувати лексичні одиниці в процесі мовлення:

1. Робота над активізацією в мовленні учнів вивчених лексичних засобів і нових слів здійснюється систематично, цілеспрямовано включається в зміст і структуру кожного уроку, під час опрацювання всіх мовних і мовленнєвих тем увага вчителя зосереджується на словниково-семантичній роботі.

3. Виховання в учнів інтересу й уваги до незнайомих слів, потреби з'ясувати їх лексичне значення, усвідомлення результативності роботи над збагаченням мовлення новими лексемами.

4. У процесі словникової роботи цілеспрямоване врахування базових понять, використання їх як необхідної лінгвістичної основи формування лексичної компетентності.

5. Засвоєння учнями слів і понять відбувається швидше й стійкіше за умови мінімізації часового проміжку між моментом семантизації слова та його актуалізацією, роботою над вживанням у мовленні; якщо в процесі роботи встановлювати асоціативні зв'язки; забезпечувати роботу над усвідомленням його семантики слова в різних контекстах.

6. Використання розробленої системи завдань і вправ, упровадження оптимальних методів, прийомів і засобів.

7. Ознайомлення учнів з типами лексичних помилок, з'ясування причин появи, способів усунення їх.

Методика роботи над семантизацією й активізацією лексичних одиниць в мовленні учнів спирається на **основні дидактичні принципи** навчального процесу: науковості й систематичності, доступності, активності й самостійності, наочності, міцності, емоційності навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, взаємозв'язку навчання й розвитку, неперервності освіти [20, с. 482].

Означені принципи реалізуються під час оволодіння учнями життєво необхідними знаннями, активної роботи думки, вироблення потреби глибокого й усвідомленого засвоєння понять і мовних явищ, необхідних для формування лексичної компетентності, збагачення словникового запасу; послідовної, цілеспрямованої лексико-стилістичної роботи; формування позитивного ставлення до процесу вивчення лексичних понять, збагачення словникового запасу, вироблення уваги та інтересу до нових слів; формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дає змогу адекватно поводитися в певних життєвих ситуаціях; у процесі розвитку творчих здібностей і самореалізації; забезпечення можливості здійснювати самостійну мовленнєву діяльність; прогнозувати ефективність результатів власної діяльності; урахування вікових особливостей, запитів, потреб і можливостей учнів 5 класу; забезпечення можливості проявити себе як особистість, гармонійно й різнобічно розвиватися, сформувані пізнавальні мотиви.

Лексикологічні вміння формуються тільки в результаті цілеспрямованої систематичної роботи, яка ґрунтується на спеціальних прийомах, методах і засобах. Добір технологій навчання здійснюється сучасними суспільними запитамі й завданнями, які постають перед сучасною загальноосвітньою школою.

Можна визначити такі *вимоги й методи* роботи над формуванням лексичної компетентності п'ятикласників:

- зв'язок із життям і національно-культурними традиціями;
- єдність навчання, виховання й розвитку;
- розвиток здібностей учнів створювати й аналізувати текст;
- поєднання індивідуальних і групових форм роботи; класної й самостійної навчальної діяльності;
- реалізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз рівня сформованості лексикологічних умінь в учнів 5 класу стали основою для пошуку оптимальних методів, технологій компетентісно спрямованого навчання. Вибір системи методів зумовлений урахуванням мети й принципів, визначених щодо навчального процесу вивчення розділу «Лексикологія», збагачення словникового запасу школярів, змісту завдань і вправ, системи цілей, спрямованих на формування в учнів умінь знаходити виучувані лексичні явища в

текстах-зразках, використовувати у власних висловлюваннях, орієнтованих на формування складників лексичної компетентності.

Обґрунтування й пошук можливостей мовленнєвої підготовки учнів здійснюються шляхом поєднання традиційних та інноваційних методів навчання української мови, розроблених у працях лінгводидактиків: О. Біляєва [1, с. 74] та його послідовників (Пентилюк М., Карамана С. [14, с. 108], Кучерук О. [8, с. 107] та ін.), І. Олійника, В. Мельничайка [12, с. 42], О. Потапенка [13, с. 81-36]. Заслужують на увагу класифікації методів російських методистів: Т. Ладиженської [15, с. 208], І. Лернера [9, с. 18], Л. Федоренко [23, с. 39], А. Хуторського [24, с. 448].

Ми поділяємо концептуальний підхід до вивчення рідної мови в школі Л. Федоренко. Відповідно до розробленої дослідницею класифікації, яка ґрунтується на закономірностях засвоєння мови, методи навчання поділяються на: *теоретичні* (робота з лінгвістичними термінами для засвоєння відповідних понять); *теоретико-практичні* (робота з окремими одиницями мови, формами для ідентифікації їх із відповідними лінгвістичними термінами, а також для запам'ятовування традиції уживання їх у мовленні); *практичні* (робота з текстом для запам'ятовування традиції вживання мовних одиниць у мовленні, для розвитку зв'язного мовлення) [22, с. 105].

Найпродуктивнішою для реалізації компетентнісного підходу видається концепція І. Лернера, згідно з якою метод навчання розглядається як структурована узагальнена модель діяльності в складі компонентів, що перебувають у певних взаємозв'язках і відношеннях. Вихідними компонентами є цілі навчання, елементи змісту освіти й способи їх засвоєння.

На переконання І. Лернера [9, с. 14-28], *мета* навчання повинна бути виражена в категоріях змісту освіти, а різні елементи (види) змісту зумовлюють різні способи засвоєння їх, а отже, різні методи навчання. Залежно від змістового компонента й характеру пізнавальної діяльності учнів навчальний процес передбачає застосування таких методів: 1) пояснювально-ілюстративного; 2) репродуктивного; 3) проблемного; 4) частково-пошукового, або евристичного; 5) дослідницького. Кожен із методів реалізує специфічні функції, характеризується особливою діяльністю вчителя й учнів.

Ефективність навчально-методичної системи залежить від пошуків варіантів поєднання методів навчальної діяльності з урахуванням поєднання традицій і новацій, що сприяють уникненню одноманітності навчання й подоланню психологічного бар'єру в навчальній діяльності учнів.

З погляду діяльнісної теорії формування мовної особистості особливої значущості набуває операційно-практичний складник, тому що він пов'язаний із виробленням умінь оперувати здобутими знаннями.

Методи формування лексичної компетентності передбачають дії, спрямовані на вивчення лексикологічних понять (стилістично забарвлена лексика, синоніми, синонімічний ряд, антоніми, омоніми тощо) здобуття лексикологічних, лексико-семантичних, лексико-стилістичних знань і засвоєння відповідних норм. Особливої уваги надаємо розпізнаванню лексичних оди-

ниць, класифікації їх, аналізу (наприклад, групування лексем, синонімічна заміна слів). У процесі формування лексикологічних умінь і збагачення мовлення учнів незнайомою або малознайомою лексикою виробляється в учнів потреба добирати найбільш доречні для кожного конкретного випадку лексичні засоби й використовувати їх в процесі комунікації.

Ефективність процесу засвоєння лексикологічних понять підвищується, якщо відпрацьовувати їх на навчальних текстах. У роботі передбачено такі етапи: рецептивний, аналітико-синтетичний, продуктивний, корекційний.

На етапі формування лексичної компетентності застосовуються *методи формування лексичних умінь і навичок*. Означені методи передбачають засвоєння лексикологічних понять, збагачення словникового запасу учнів, вироблення навичок практичної роботи з різними видами словників, умінь розпізнавати й аналізувати виучувані лексичні одиниці, їх синоніми, антоніми та інші лексичні засоби в тексті, доцільно поєднувати слова, стилістично виправдано вживати означені лексичні засоби у власному мовленні. Це такі методи:

- *спостереження* — передбачає усвідомлене учнем сприймання, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення й систематизацію вивчених лексичних понять (ознак лексичних одиниць, їх структури, функцій, сфер уживання). Продуктивність цього методу в навчанні визначається тим, що він сприяє формуванню пізнавальної самостійності учнів, розвитку інтелектуальних здібностей, стимулює інтерес до навчання;
- *тезаурусний* — передбачає пояснення лексичного значення слів, визначених учителем для подальшої роботи з текстом, обговорення особливостей функціонування виучуваних слів, уведення їх у контекст, коментування значення;
- *порівняння* — визначає етапність роботи над зіставленням змістових і структурних особливостей конкретного слова з іншими словами; аналізом значення відповідних слів, розглядом слів у порядку значущості, зменшення чи збільшення міри прояву ознаки слова;
- *лінгвістичної гри* — уможлиблює розвиток пізнавального інтересу до виучуваного лексикологічного матеріалу, активізацію словникового запасу учнів новими словами. Метод передбачає підготовку сценарію, ознайомлення учнів з метою, особливостями, правилами гри, розподіл між учасниками гри, розігрування ситуації, аналіз та узагальнення результатів гри;
- *лексичний аналіз* — передбачає обґрунтування навчальної аналітичної роботи, визначення виучуваних лексикологічних понять, їх структурних особливостей, обґрунтування синонімічної заміни слів, формулювання висновків аналітичної роботи;
- *мовний коментар* (учитель (учень) показує певне лексикологічне явище, яке пояснює з паузами для кращого сприймання інформації, заглибленням у суть коментованого, підбиває підсумки навчальної діяльності);
- *тестування* — передбачає самостійне виконання учнями тестових завдань, спрямованих на контроль чи самоконтроль навчальної діяльності;

— *лексичні вправи* (учитель пояснює способи розв'язання завдання, з його допомогою забезпечується контроль або самоконтроль виконання).

У системі методів формування лексичних умінь використовуються *рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи*, що передбачають читання (слухання), відтворення тексту з відомими й новими словами, різними лексичними засобами, розпізнавання їх у тексті; лексико-семантичне групування виучуваних слів за значенням; розширення синтаксичних конструкцій лексичними одиницями; складання словосполучень, речень, міні-текстів.

Ефективним для збагачення словникового запасу учнів новими словами є метод «*асоціативний куц*», що ґрунтується на пошуковій й установленні зв'язків між словами й поняттями певної теми.

Означені методи навчання можна використовувати в процесі формування лексичної компетентності на уроках вивчення лексикології у 5 класі, взаємодоповнюючи один одного. Дії, передбачені цими методами, сприяють вихованню в учнів мовного чуття, чутливості до слова та його відтінків, збагаченню словникового запасу учнів новими лексемами й оволодінню лексичними засобами мови.

На етапі *формування лексичної компетентності* можна використовувати методи формування вмінь і навичок, спрямовані на розуміння й аналіз поняттєвих ознак тексту. Це методи *спрямованого читання*, що активізують мисленнєву діяльність учнів, спрямовують на розуміння тексту за допомогою запитань; *порівняння* текстів із погляду змісту, лексичного наповнення, особливостей функціонування слів виучуваної групи лексики на уроці. Ці методи сприяють формуванню вмінь і навичок визначати специфіку розгортання змісту, з'ясовувати особливості його структури, мовного оформлення.

Обов'язковою вимогою до організації роботи над формуванням лексичної (як складника комунікативної) компетентності учнів 5 класу повинно стати *моделювання широкого кола комунікативних ситуацій*, у яких виучувана на уроці лексика може бути вмотивовано використана. Адже поняття компетентності передбачає наявність складників: мотиваційного, етичного, соціального, поведінкового, системи ціннісних орієнтацій, звичок. Формування комунікативно компетентної особистості здійснюється через спроможність учня до активного розвитку. Комунікативна компетентність забезпечує учням можливість мовленнєвої діяльності на основі використання мовних засобів.

З огляду на те, що мовлення завжди мотивоване, проте сам по собі мотив у навчальному процесі не виникає, його потрібно створити, спроектувати таку ситуацію спілкування, за якої в школярів виникнуть бажання й потреба щось сказати. Так, для успішного навчання учнів як сприймання, так і продукування монологічного й діалогічного мовлення потрібно враховувати принцип ситуативності, за якого опанування мови відбувається за допомогою мовленнєвої ситуації. Створення під час навчання на уроці ситуацій спілкування стимулюватиме мотивацію навчання, сприятиме виникненню в учнів інтересу й бажання послухати, прочитати, висловитись, взяти участь у діалозі.

Ефективними в процесі формування лексичної компетентності є методи, що передбачають створення комунікативних ситуацій, у яких учні виступають мовленнєвими партнерами. Зазначені методи мовленнєвого розвитку дають можливість здійснити попередню підготовку до вироблення навичок ситуативного спілкування.

Як слушно зазначає О. Кучерук, «основна суть методів формування комунікативної компетентності полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення й складання синтаксичних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а на ситуативне породження мовлення для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення [8, с. 202]».

Переваги комунікативних методів полягають у тому, що лексичний матеріал подається в контексті реальної ситуації. Вона сприяє швидкому й стійкому запам'ятовуванню значень слів, їх синонімів, формуванню вміння комунікативно вмотивовано висловлювати міркування, виробленню навичок ефективного спілкування, уміння сприймати й розуміти висловлювання та виражати власні думки.

Важливо зазначити, що в процесі формування лексичної компетентності для вироблення навичок ефективного спілкування на уроках лексикології потрібно використовувати не лише традиційні, а й методи, основою яких є *інтерактивна діяльність*. Особливою методичною доцільністю відрізняються інтерактивні методи типу «Займи позицію», «Мікрофон», «Круглий стіл», комунікативні тренінги, творчі проекти.

Активне впровадження в навчально-виховний процес *інтерактивних методів* (за Пометун О., Кратасюк Л.) пояснюється орієнтуванням на розвиток пізнавального потенціалу учнів, формування навичок самостійної навчальної діяльності, здатністю впливати на мотивацію, ціннісні орієнтири, інтереси й потреби школярів [7; 18]. У процесі застосування тренінгу, активного обміну знаннями, відпрацюванні вмінь і навичок обстоювання своєї позиції здобуті знання учнів систематизуються, корегуються певні особистісні настанови.

Застосування означених методів дасть можливість учням за допомогою доцільних лексичних засобів установлювати, підтримувати, зберігати контакт, переконувати співрозмовника; забезпечуватиме практичне спрямування навчання нових слів на вищому — комунікативному рівні, вироблятиме в учнів здатність реалізувати спонукальну, пізнавальну, емотивну, ціннісно-орієнтаційну функції спілкування.

Особливої уваги потребують *методи самостійної роботи*, самоорганізації навчання, необхідні як чинник реалізації особистісно зорієнтованої методики навчання. Реалізація завдань самоосвітньої діяльності учня, а саме, навчання методів і форм її здійснення, формує в учня навички самоорганізації, самовираження й розвитку, рефлексії, відповідальності. Методи самостійного оволодіння знаннями, їх можливості, параметри розкрито Е. Палихатою [17, с. 253-262], І. Зимньою [4, с. 335-337].

Самостійна робота спрямована на здобуття нової інформації й нових знань. За характером діяльності учнів робота є наслідувальною, репродуктивною чи продуктивною. За способом діяльності поєднує роботу з інформаційними джерелами (словниками, довідниками, Інтернет-ресурсами, підручником), передбачає виконання вправ, написання творів, підготовку проектних робіт.

Після виконання кожного завдання варто застосовувати *метод рефлексії*. Учень повинен усвідомлювати свої навчальні досягнення, аналізувати здобуті результати в навчальному процесі й визначав подальші цілі навчання. Важливо, щоб учень розумів важливість, мету, значення кожного виконаного завдання для подальшого навчання й життя.

Ефективність використання означених методів навчання залежить від раціонального вибору й успішного комбінування інноваційних способів навчання з традиційними. Один і той же метод може застосовуватися для досягнення кількох цілей (наприклад, метод завдань виробляє комунікативні вміння, і за його ж допомогою учні досліджували мовні лексичні явища в тексті), адже для досягнення того ж самого результату можна використовувати різні методи.

Проблема становлення лексичної компетентності потребує використання оптимальних *прийомів* роботи. Особливої уваги потребують спеціальні прийоми пояснення лексичного значення нових слів, робота над вивченням способів тлумаченням лексичного значення слів. Цей прийом необхідно застосовувати на всіх етапах уроку, проводити систематичну роботу над вивченням способів і прийомів семантизації. Без цілеспрямованої організації такої роботи в учнів виникатимуть значні утруднення в усвідомленні значень нових і уточненні лексичного значення відомих слів.

Особлива роль у процесі формування лексичної компетентності учнів відводиться *методу завдань і вправ*. Складність його застосування полягає у тому, що два аспекти роботи над вивченням лексичного складу мови — лексичні й словникові вправи взаємопов'язані й переплітаються між собою в процесі формування в учнів 5 класу вміння використовувати слова у власних висловлюваннях. Робота над збагаченням мовлення учнів новими словами передбачає систематичне й органічне включення їх у зміст і структуру уроку.

Систему завдань і вправ розроблено за принципом ієрархічної послідовності. Спочатку потрібно виконувати *рецептивні* (аналіз лексичних засобів тексту-зразка); потім — *відтворювальні* завдання за зразком, *репродуктивні*; далі — за поданим *алгоритмом* дій; потім — *конструктивно-продуктивні, частково-пошукові, дослідницькі*; й насамкінець — *творчі*.

З огляду на врахування компетентнісного підходу О. Кучерук, розроблена методика формування лексичної компетентності базується на *системі завдань*, спрямованих на формування компетентностей особистості, що передбачає організацію діяльності учнів за чотирма напрямками.

I. Завдання, зорієнтовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань з лексикології:

- з'ясування лексичного значення незнайомих слів за словником і контекстом;
- упізнання слова за його значенням;
- пояснення значення використаних слів;
- проведення спостереження над лексичними явищами в текстах різних стилів і типів мовлення;
- виявлення виучуваних слів у тексті;
- розмежування стилістичних ознак слів;
- виконання тестових завдань;

II. Завдання, які передбачають розвиток, контроль практичних навчально-мовних умінь:

- тлумачення лексичних значень слів;
- складання речень із вивченими словами;
- групування лексичних засобів;
- добір і заміна слів синонімічними;
- оцінювання функціональної ролі слів у тексті;
- аналіз лексичних засобів тексту.

III. Завдання, що орієнтовані на розвиток, контроль живого спілкування в різних ситуаціях мовлення:

- складання діалогів;
- моделювання й аналіз мовленнєвих ситуацій;
- уведення в готовий текст мовленнєвої ситуації;
- участь у рольових іграх;
- участь в дискусіях різної тематики.

Розроблена методика передбачає використання означених методів, прийомів, що виражаються у застосуванні *форм* організації навчання.

Основною організаційною формою є урок. За основу взято типологію уроків за психолого-педагогічними етапами засвоєння навчального матеріалу й контролю та з урахуванням формування комунікативної компетентності:

- уроки засвоєння знань;
- уроки формування знань, умінь і навичок;
- уроки повторення, узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок;
- комбіновані уроки;
- контрольні уроки (перевірка володіння всіма видами мовленнєвої діяльності);

Навчальний зміст і методи варто втілити в різних формах уроків української мови, як наприклад, урок-комунікація, урок-гра, урок-творчий звіт. Відповідно до компетентнісного підходу уроки потрібно організувати так, щоб учень мав можливість навчатись усвідомлено, самостійно ставити мету уроку, що мотивуватиме навчальну діяльність школяра.

Виконання завдань і вправ для формування лексичної компетентності доцільно здійснювати з використанням різноманітних *засобів навчання*: шкільних підручників, різних видів словників (на паперових і електронних носіях), тематичних словничків, довідників, репродукцій картин, схем, електронних тестів, мережі Інтернет, комп'ютерних мультимедійних ресурсів, допоміжних навчальних посібників з використанням текстів, завдань для самостійної роботи. Вибір *засобів навчання* зумовлений метою й завданнями навчання лексики української мови на компетентнісній основі, визначеними програмою [19], опорою на загальнодидактичні й методичні принципи навчання мови, а також на принципи збагачення словникового запасу учнів.

Нові інформаційні технології розширюють можливості диференційованого підходу до навчання, дозволяють організувати роботу з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей учнів. Можна побудувати урок із використанням дворівневих тестових завдань (базовий і підвищений). Використання електронних засобів сприяє поступовій адаптації учнів до умов складання ЗНО, починаючи з 5 класу, значно зекономить на уроці час, відведений на повторення й контроль знань. Учень матиме можливість спостерігати об'єктивні результати своєї праці й самостійно виявляти прогалини в знаннях.

Комп'ютер використовується як ефективний засіб розв'язання дидактичних завдань, розширюється база довідкової інформації, дає змогу (за наявності засобів мультимедіа) використовувати дидактичні можливості відео- й аудіоінформації. Роль учителя в навчальному процесі принципово змінюється. Передусім він повинен уміти вільно орієнтуватися в теоретичному матеріалі, володіти основами інформаційно-комунікаційних технологій, бути мобільним і зацікавленим у розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Таким чином, результативність становлення лексичної компетентності, формування мовної особистості учня значною мірою залежить саме від правильного вибору методів, прийомів і засобів навчання, цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації процесу навчання лексикології, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій.

2.5.3. Особливості уроків вивчення лексикології у 5 класі на засадах компетентнісного підходу

З огляду на те, що методика формування лексичної компетентності ґрунтується на комунікативно-діяльнісній основі, навчання п'ятикласників передбачає становлення мовної особистості учня. Це виражається в тому, що вивчення теоретичних понять підпорядковується практичній меті оволодіння лексикології — за допомогою лексичних засобів української мови навчити правильно й точно висловлювати свої думки в письмовій і усній формах. Опрацьовуючи з учнями лексичні, стилістичні, текстотворчі категорії української мови, учитель повинен усвідомити передусім, що осно-

вна його мета — формувати компетентного носія мови. Знання лексичної системи можуть бути засвоєні за умови усвідомлення учнями, як ці знання працюють у мовленнєвій ситуації, тобто в певних обставинах спілкування. Отже, система мови виступає інструментом для здійснення дії, створення адекватної мовленнєвої ситуації.

Лексична компетентність, як складник комунікативної, передбачає знання учнями лінгвістичних основ лексикології. Основний зміст уроків підготовчого етапу навчання становить вивчення базових лексикологічних понять і правил, а також норм уживання слів у мовленні. Водночас, уроки повинні мати й діяльнісний компонент, тому важливим завданням навчання є організація вчителем у 5 класі формування лексичних, стилістичних, текстотворчих понять. Уміння виводити поняття зі спостереження над виучуваними мовними фактами, із виявлення їх ознак, визначення з-поміж них істотних і другорядних, узагальнення їх формує теоретичний тип мислення. Організація навчальної діяльності в процесі формування лексичної компетентності ґрунтується на мотивації до пізнавальних процесів і технології здійснення їх під час вивчення базового теоретичного матеріалу.

Теоретична частина підготовчого етапу навчання передбачає введення й початкове закріплення базових теоретичних понять, необхідних для організації словниково-семантичної роботи з новими словами, поняттями, а також повторення вже відомих учням понять.

П'ятикласники актуалізують у пам'яті вже відомі їм поняття про *однозначні й багатозначні слова, стилі й типи* мовлення, текст, засоби зв'язку в тексті. Варто зазначити, що відомостей, які пропонують чинні підручники української мови для ознайомлення зі стилями мовлення, недостатньо для розуміння особливостей кожного стилю. Тому на уроках учителів потрібно акцентувати увагу на введенні й докладнішій характеристиці поняття *мовленнєвої ситуації*, тому що стиль мовлення визначається на основі позамовних ознак, які «утворюють сукупно мовленнєву ситуацію, у якій може бути вжите це висловлювання [9, с. 33]».

Оскільки структура мовленнєвої ситуації (ситуації спілкування) містить такі складники: 1) де говоримо? (в офіційній — неофіційній обстановці); 2) з ким говоримо? (з однією людиною — з багатьма людьми); 3) з якою метою? (спілкування, повідомлення, вплив), учням варто спочатку виробляти вміння й навички аналізувати пропоновані їм ситуації відповідно до цих структурних компонентів за допомогою мовного коментаря вчителя й методів спостереження, спрямованого читання тексту

Зразки ситуацій, спрямовані на комунікативно-ситуативну діяльність учнів:

Завдання 1.

Проаналізуйте вчинки дійових осіб наведених мовленнєвих ситуацій.

Ситуація №1.

У грудні 2012 року в Іспанії відбувалися змагання бігунів із великим призовим фондом. У забігові брали участь найсильніші атлети світу. Цікава ситуація склалася на самому фініші.

Кенієць Абель Мутаї, що є бронзовим призером Олімпійських ігор у Лондоні з бігу на 3000 метрів із перешкодами, упевнено вийшов у лідери, але не добігши близько десяти метрів до фінішу, зупинився.

Він помилково порахував, що вже перетнув фінішну межу й почав вітати глядачів, які іспанською намагалися сказати йому, що він трохи не добіг. Спортсмен іспанець Іван Фернандес Анайя, що вийшов до фінішу другим, міг би скористатися помилкою кенійця й зайняти перше місце, але замість цього він почав підштовхувати Абеля в спину, показуючи на фінішну межу.

Після забігу Іван сказав, що йому важливіше зберегти гідність, ніж виграти золоту медаль.

Ситуація №2.

Ця цікава історія сталася в 19-му столітті в Англії. Королева Вікторія була на дипломатичному прийомі в Лондоні. Почесним гостем був африканський вождь. Усе йшло добре, поки не принесли обід. Кожному присутньому подали чашу для обмивання рук.

Африканець не знав для чого призначений цей предмет і випив увесь вміст чаші. Усі лорди просто очманіли й стали перешіптуватися, але королева знайшла вихід із ситуації, що створилася. Вона наслідувала приклад гостя, а за нею — й усі придворні.

Це був воістину благородний вчинок, який дав змогу африканському вождеві уникнути конфузу.

Ситуація №3.

Прийшов парубок до мудрого діда та й запитав: «Як мені життя прожити, щоб потім не каятися?» Відповів йому мудрець: «Якщо хочеш довго жити, — посади сад; якщо хочеш, щоб тебе люди прославили, — викопай криницю; якщо хочеш безсмертним бути, — учи дітей добра» (*О. Дорошенко*).

П'ятикласники вчать характеризувати стиль мовлення, беручи до уваги передусім такі параметри: 1) умови спілкування; 2) мету мовлення; 3) розрізнявальні ознаки; 4) використані мовні засоби.

Розглядаючи тексти різних стилів і типів мовлення, усвідомлюючи відомості про текст, його ознаки й засоби зв'язку речень у тексті, учні також повинні ознайомитися з поняттям «комунікативне завдання тексту» (задум). Уведення терміна «*текстотворча функція мовних одиниць*» (з акцентом на усвідомленні цього поняття, без запам'ятовування визначення) необхідно показати учням для усвідомлення того, що кожна мовна одиниця має

специфічні властивості, які сприяють створенню зв'язного висловлювання з урахуванням його змісту й структури. Йдеться передусім про лексичні й граматичні засоби мови. Опора на поняття текстотворчої функції мовних одиниць дає можливість органічно пов'язати вивчення граматичного матеріалу на уроці зі словниково-семантичною роботою. «Починаючи з аналізу тексту, розглядаючи факти, які вивчаються, і його компоненти, — зазначає Н. Іпполітова, — ми вже на початковому етапі навчання пов'язуємо мовні одиниці з конкретним типом тексту, вводимо учнів у ситуацію, яка обумовлює його створення й вибір цих одиниць у процесі формування висловлювання. Це дає змогу розглядати виучувані поняття в природних умовах, а саме вивчення їх органічно пов'язати з мовленнєвою ситуацією й перетворити в розв'язання комунікативно-пізнавального завдання [5, с. 23]».

Аналізуючи на уроках тексти розмовного, публіцистичного й художнього стилів мовлення, учні знайомляться з поняттям *стилістичне забарвлення слова*, що вказує на належність слова до певного стилю мовлення, також можна відпрацювати на прикладі конкретних використаних у тексті лексичних одиниць.

Засвоєння нових понять потрібно здійснювати в такій послідовності дій: учні вчать виділяти найістотніші ознаки, охоплені виучуваним поняттям; усвідомлюють зв'язки між поняттями; оперують ними в мовленнєвих ситуаціях.

Під час вивчення теоретичних тем підготовчого етапу навчання можна застосовувати різні організаційні форми навчання, типи уроків, наприклад, урок-комунікація, урок-дослідження.

Наводимо фрагмент орієнтовного конспекту уроку-комунікації.

Тема уроку: Синоніми (5 клас)

Соціокультурна тема: Основа знань — старанність і труд

Мета уроку: а) з'ясувати мовне поняття «синонімія»; б) виробити навички усвідомлення змісту тексту; в) розвивати мовне чуття, мовленнєво-мисленнєві вміння; г) засвоїти лексичне значення слів старанність, терпеливість, цілеспрямованість, наполегливість, синоніми цих слів, використовувати їх правильно й доцільно в мовленнєвій практиці; виховувати в учнів наполегливість, бажання вчитися й розвивати свої здібності.

Тип уроку: Урок засвоєння знань

Перебіг уроку (фрагмент)

Учитель: Який мовознавчий розділ ми вивчаємо?

Учень: Лексикологію.

Учитель: Що робитимемо сьогодні?

Учень: Судячи з теми, написаної на дошці, вивчати суть поняття «синоніми», хоча в початковій школі ми вже добирали синоніми до слів.

Учитель: Чудово. Тому вже можете дати відповідь на запитання, що називається синонімами?

Учень: Слова, близькі за значенням.

Учитель: Яка їх роль у нашому мовленні? Для чого вони потрібні?

Учень: Наприклад, коли пишеш твір, то не можна повторювати ті ж самі слова, це негарно.

Учитель: А хіба ми висловлюємо думки для краси в творі?

Учень: Так, ми висловлюємо думки, щоб розкрити те, про що хочемо сказати. Мабуть, ми ще не знаємо, для чого потрібні синоніми.

Учитель: Отже, яка наша мета?

Учень: Можливо, більше дізнатися про синоніми.

Учитель: Справді, ми вже не раз переконувалися, що знань, які ми здобули раніше, замало, вони неповні для нашої подальшої роботи. Отже, мету ми вже поставили, а який повинен бути результат роботи?

Учень: Ми будемо знати більше, умітимемо точніше визначати це поняття, знатимемо всі його функції.

Учитель: Заповнімо таблицю. (Учні самостійно заповнюють таблицю).

Знаю	
Хочу знати	
Вивчу	

Так, ми самостійно дослідимо невідоме, дамо визначення й перевіримо свої висновки за підручником. Отже, на цьому етапі уроку будемо дослідниками-вченими. З чого починаємо зазвичай?

Учень: З тексту. На дошці написано текст. Мабуть, він нам допоможе зрозуміти тему уроку.

Учитель: Правильно. Але перед прочитанням, давайте згадаємо, що ми повинні робити в процесі читання?

Учень: Усвідомлювати про що він, уявляти те, про що там написано. Звертати увагу на незнайомі слова, тлумачити значення їх.

(Учитель пропонує прочитати уривок тексту).

Альберт Швейцер, дослідник, до останку одержимий ідеєю добра, вибрав, без сумніву, найгуманнішу в світі професію — лікаря. Учений відрізнявся своєю наполегливістю, завзятістю, цілеспрямованістю.

«Я хотів спробувати зробити так, щоб моє життя, моя праця говорили про те, у що я вірю», — розповідав він.

І він це зробив: сім років день у день вивчав медицину, п'ятдесят два — на совість працював лікарем в африканському селищі, тут створив лікувальний центр. Швейцера було відзначено Нобелівською премією за боротьбу за мир (За М. Бріманом).

Робота над текстом.

1. Про що розповідає автор? Що описує автор?
2. Знайдіть речення, що розкриває основну думку висловлювання.
3. Чи можна заголовком до тексту дібрати вислів «Старання і труд до мети ведуть»?

Учень: Автор описує наполегливу працю вченого.

Учитель: Вам зрозуміле значення цього слова *наполегливу*?

Учень: Так, смисл цього слова розкрито автором, можна виразити словами: *наполегливість* — *завзятість, цілеспрямованість*.

Учитель: Добре, за контекстом ви зрозуміли, що ці слова означають. Давайте звіримо лексичне значення означених слів за тлумачним словником.

(Робота передбачала виконання таких завдань: знаходження означених слів у словнику й читання словникової статті, з'ясування за словником нових відомостей про слово, порівняння свого тлумачення лексичного значення слова з тлумаченням цього лексичного значення за словником).

Учитель: Майстерність автора в точному й доцільному вживанні слів для оцінної характеристики особистості Альберта Швейцера.

Складіть і розіграйте в парі з сусідом по партії діалог на тему: «*Знайомтеся, справжня людина*», спираючись на наведений далі текст.

Учитель: Прочитайте текст.

Успіх створюється крок за кроком і має ціну тоді, коли досягнутий власними зусиллями, знаннями й уміннями. Щоб слідувати своїм шляхом до досягнень, знадобиться *наполегливість*.

Наполегливість — особистісна якість, яка характеризується здатністю долати зовнішні й внутрішні перешкоди в досягненні поставленої мети. *Наполегливість* ходить поруч із *завзятістю*, старанністю й *цілеспрямованістю*.

Наполегливість творить дива! Є лише один спосіб привести мрію, віру й мету в рух — лише одна сила, яка зможе перетворити задумане в реальність, є один ключик, за допомогою якого можна відкрити будь-які заповітні двері. Це *наполегливість*!

Найбільше, що може зробити людина в житті — це знайти велику мрію і з *наполегливістю* йти до здійснення її. Досягнувши ж однієї мрії, тут же здійснювати ще більшу. *Наполегливість* полонить серця й заряджає енергією, змушує поглянути по-новому на життя.

Успіх у житті є лише наслідком *наполегливості*. І тут лінь може перегородити дорогу. Не дайте цьому статися. Обійдіть лінь із тилу й рухайтесь швидше далі.

Учитель: Що нового ви дізналися зі змісту, у чому переконалися?

Учень: Переконалися, що *наполегливість* — основа життєвого успіху, що потрібно боротися з лінню.

Учитель: Ви звернули увагу, що в тексті слово «*наполегливість*» повторюється. Необхідно це слово замінити синонімічними формами. Які слова ви доберете?

Учень: У попередньому тексті вживалися слова *завзятість, цілеспрямованість*, тому й у цьому тексті можна вжити їх.

Учитель: Зверніться до словника синонімів, з'ясуйте відмінності між лексичним значенням цих слів, перевірте себе, переконайтеся в правильності вибору. Зверніть увагу на належність кожного слова до частини мови.

Учень: Так, ці слова можна назвати синонімами, у кожного з них є свій відтінок, наприклад, слово *цілеспрямований* — це про ту особистість, що

прагне до своєї мети, а слова *наполегливий, завзятий, стійкий, непохитний* — це риси, що ведуть до здійснення своєї мети. Усі слова — прикметники.

Учитель: Чудово! Отже, ви можете зробити висновок про те, чим відрізняються слова в синонімічному ряду. Ви тепер можете записати синонімічний ряд слова *наполегливий*. (Синонімічний ряд записується на дошці, учні записують у зошитах).

Учень: Відтінками в значенні.

Учитель: Правильно. Тепер спробуйте сформулювати, що називається синонімами, й з якою метою вони вживаються в мовленні.

Учень: Це слова близькі за значенням, різні за звучанням. Вони належать до однієї частини мови.

Учитель: Давайте перевіримо себе.

(Далі формулювання учнів уточнюються, потім звіряються за підручником. Діти обумовлюють, ЯК вони «побудували» визначення (проаналізувавши текст і вияснивши значення тих слів, які, як стало зрозуміло, є синонімами), потім учні ставлять мету повправлятися в пошуку синонімів, учитель пропонує вправи для закріплення вмінь, і, підбиваючи підсумок уроку, учні описують *спосіб досягнення мети*: визначаючи лексичне значення близьких за значенням слів, з'ясовують різницю в значенні, розрізняють відтінки значень).

Першим і найважливішим етапом роботи над новим словом на уроці є *з'ясування його лексичного значення*. Можна використовувати такі способи тлумачення значень слів: семантичне визначення (основний спосіб) і додаткові — структурно-семантична мотивація, зіставлення з відомим учням словом, наочність, контекст. З огляду на те, що ми ставимо за мету активне засвоєння учнями нових, вважаємо доцільним застосування основного й будь-якого із додаткових прийомів тлумачення лексичного значення.

Під час семантизації слів можна використовувати таку послідовність *прийомів*: спочатку — використання контексту для відновлення в пам'яті значення знайомого слова або одержання загального уявлення про значення й функціонування в мовленні незнайомого слова, а потім — створення під керівництвом учителя семантичного визначення слова шляхом виділення його основних семантичних компонентів, які відображали б основні ознаки реалії.

Наведемо приклад роботи над тлумаченням слів на уроці української мови в 5 класі. Для пояснення лексичного значення слова *чеснота* можна використати такий текст.

Ще в V столітті до н. е. у Китаї Конфуцій розробив учення про виховання чесноти. Щоб справлятися зі своїми обов'язками, людина повинна мати благородну душу, сповнену кращими людськими досконалостями.

Але чому ж, навіть володіючи добродіями якостями, людина робить не тільки аморальні, а й нелюдські вчинки? На таке запитання Конфуцій відповів: «Усі люди близькі один одному за своєю природою, а розходяться між собою в процесі виховання. Людина може втрачати благородні риси під

впливом негативного спілкування. Щоб усі члени суспільства виконували свої громадянські обов'язки й дотримувалися людських норм, необхідно виховувати людину в душі чесноти».

Вчитуючись, учні усвідомлюють, що слово *чеснота*, напевно, передає якийсь позитивне поняття, назву благородного вчинку, тому що зі змісту тексту зрозуміло, що це поняття потрібно виховувати. Потім п'ятикласники з'ясовують, що це слово належить до кращих людських якостей, «досконалостей».

Пояснити лексичне значення слова *чеснота* дає змогу словотворча мотивація. Учні відновлюють словотворчий ланцюжок: *чеснота* — *чесн-ота* й пояснюють, що корінь слова *чесн-*, мабуть, є спільним зі словом *чесність*. Далі учні міркують, що в тексті вживаються слова *досконалості*, *людські норми*, *благородство*, і роблять висновок про те, що слово *чеснота* позначає одну з кращих позитивних рис у характері людини. Потім учні порівнюють своє тлумачення з поясненням лексичного значення в тлумачному словнику (Позитивна моральна риса в характеристиці людини; доброчесність/ невинність, *заст.* чесність) і доходять висновку про правильність своїх суджень.

Семантизація нових і малознайомих слів у зв'язку з аналізом тексту принципово важлива, оскільки цей *прийом* дає змогу показати виучувані лексичні одиниці у словесному оточенні, сприяє засвоєнню їх сполучуваності, а також виникненню асоціацій, пов'язаних із використанням конкретного слова в певній мовленнєвій ситуації. У розглянутому прикладі, крім спостереження над словесним оточенням слова *чеснота*, учні визначають, що цей іменник ужито в художньому стилі, у епізоді розповіді про вчення Конфуція (стародавнього мислителя Китаю).

У подальшій роботі учням можна запропонувати завдання, відповідно до якого п'ятикласники з'ясовують лексичне значення незнайомих слів за словником і контекстом; упізнають слова за його значенням; пояснюють значення використаних слів; проводять спостереження над лексичними явищами в текстах різних стилів і типів мовлення; визначають стилістичні ознаки слів.

Пропонуємо розглянути фрагмент уроку української мови в 5 класі.

Тема: Загальноживані (нейтральні) та стилістично забарвлені слова (розділ «Лексикологія»).

Соціокультурна тема: Благородство й чистота помислів людини.

Мета уроку:

а) засвоїти поняття *нейтральні, стилістично забарвлені слова, емоційно забарвлені слова, оцінні засоби*;

б) знаходити виучувані лексичні засоби в тексті;

в) розвивати мовне чуття, мовленнєво-мисленнєві вміння;

г) усвідомити, засвоїти лексичне значення слова *благородство*, синоніми цього слова, правильне й доцільне використання їх у мовленнєвій практиці; виховувати в учнів благородство в повсякденному житті.

1. Пояснення теоретичного матеріалу уроку проводилося за допомогою методів *спостереження* над текстом, *бесіди* за його змістом. Метод спостереження над мовними явищами в наведеному тексті спрямований на розпізнавання лексичних, стилістичних явищ.

Багато бачив я гарних людей. Ну такого, як батько, не бачив. Голова в нього темноволоса, велика й великі розумні сірі очі, тільки в очах чомусь завжди було повно смутку: тяжкі кайдани неписьменності й несвободи. Увесь в полоні у сумного, увесь в той же час із якоюсь внутрішньою високою культурою думок і почуттів.

Скільки він землі виорав, скільки хліба накосив! Як вправно робив, який був дужий і чистий. Тіло біле, без єдиної точки, волосся блискуче, хвилясте, руки широкі, щедрі. Як гарно ложку ніс до рота, підтримуючи знизу шкоринкою хліба, щоб не пократать рядно над самою Десною на траві.

Одне, що в батька було некрасиве, — одяг. Ну такий носив одяг негарний, такий безбарвний, убогий, неначе нелюди зухвалі, аби зневажити образ людини, античну статую укрили брудом і рванням. І все одно був красивий — стільки крилося в ньому благородства (*За О. Довженком*).

2. Бесіда за змістом тексту. Запитання для бесіди:

- Визначте тему, основну думку тексту (показати зовнішню й душевну красу, благородство батька).
- Які почуття викликає у вас опис батька? (Захоплення, піднесення, повагу до людини праці).
- Знайдіть слова, за допомогою яких автор передає ці почуття (*внутрішньою високою культурою думок і почуттів, вправно робив, чистий, щедрі руки, гарно, благородство, красивий*).

Уведення понять *емоційне забарвлення, стилістичне забарвлення* здійснювалося за допомогою методів: *слово* або *коментар учителя, бесіда*.

Учитель повідомив, що слово може означати не лише поняття, а одночасно позначати й почуття, ставлення до предмета, тобто мати емоційне забарвлення. Для цього застосовувався *прийом* зіставлення слів для вироблення вміння розрізняти стилістичне, емоційне забарвлення лексичних засобів. Зіставлення дає можливість установити, якими стилістичними рисами визначається вибір цих засобів.

- Яке слово, на вашу думку, більш емоційне: *точка* чи *вжите* в тексті О. Довженком «*точечка*»? Що надає емоційності цьому слову (Суфікси, які надають словам лагідного значення й звучання). І це не випадково. З погляду стилістичної належності слова діляться на емоційно нейтральні та емоційно забарвлені.
- Випишіть із тлумачного словника лексичне значення вжитих у тексті слів *рвання, нелюди*. Зверніть увагу, якими стилістичними позначками маркуються слова.
- Подумайте над лексичним значенням слів *щирі, щедрі, культура думок, чудовий, красивий, чистий*. Емоційність наявна в лексичному значенні самих слів.

Отже, учні роблять висновок, що в тексті можна виділили дві групи слів: а) слова, значення яких має емоційне навантаження; б) слова з суфіксами оцінки. У таких словах, крім лексичного значення, виражаються почуття, оцінка. Така група слів відноситься до емоційно забарвленої лексики.

- Самостійна робота з підручником.

Зверніть увагу на слово *благородство* в наведеному тексті, визначте його лексичне значення (учні спостерігали за словесним оточенням слова в тексті, визначали, що цей іменник ужито в художньому стилі мовлення, аналізували словотворчий ланцюжок *благо-род-ство*, висунули припущення, що йдеться про людину з роду, який приносить благо, добро іншим. Потім звірили правильність своїх міркувань за тлумачним словником (Благородний — про людину, вчинки, переконання й т. ін. — який відзначається високими моральними якостями, керується високими принципами тощо).

Учні знаходять у словнику тлумачення синонімів слова *благородний* — *великодушний, шляхетний, лицарський, аристократичний* та ознайомлюються із семантикою цих слів. За допомогою коментарів учителя розрізняють відтінки їх лексичного значення.

3. Закріплення. Тренувальні завдання.

- Зіставте наведені слова в синонімічних рядах. Розподіліть і запишіть стилістично забарвлені слова за групами, які належать до відповідного стилю: 1) наукового; 2) художнього; 3) розмовного. Схарактеризуйте умови їх уживання. (Вправи на зіставлення лексичних засобів сприяли формуванню в учнів навичок розрізняти стилістичне, емоційне забарвлення слів, дали змогу встановити, якими стильовими рисами визначається вибір цих засобів).

Поважати, обожнювати, почитати; благородний, великодушний, шляхетний; ошатний, святковий, празниковий; особа, персона, душа; освічений, ерудований, грамотний; інтелігентний, культурний, вихований, цивілізований; оригінал, дивак, першоджерело; одяг, гардероб, одяжина; одночасний, синхронний, нараз; одержати, здобути, схопити, обов'язково, неухильно, доконче.

- Прочитайте наведені тексти 1, 2. Визначте, до якого стилю мовлення належить кожен текст. Знайдіть емоційно забарвлені слова на позначення позитивних рис (чеснот) людини, випишіть їх. Яку роль вони виконують у текстах?

Текст 1. Захар Беркут — се був сивий, як голуб, 90-літній старець, найстаріший віком у цілій тухольській громаді... Високий ростом, поважний поставою, строгий лицем, багатий досвідом життя й знанням людей та обставин, Захар Беркут був правдивим образом тих давніх патріархів, батьків і провідників цілого народу, про благородство яких говорять нам тисячолітні пісні та перекази. Незважаючи на глибоку старість, Захар Беркут був іще сильний і кременний. Правда, він не робив уже коло поля, не гонив овець у полонину, ані не ловив звірів у лісових нетрях, — та проте працювати він

не переставав. Сад, пасіка й луки — се була його робота. А вже найбільшим добродієм уважали тухольці Захара Беркута за його ліки...

«Життя лиш доти має вартість,— говорив він частенько,— доки чоловік може помагати іншим...» Ті слова — то була провідна, золота нитка в житті Захара Беркута. Все, що він робив, що говорив, що думав, те робив, говорив і думав він з поглядом на добро... (За І. Франком).

Текст 2. Три шляхи ведуть до знання:

шлях роздумів — це шлях найбагородніший,

шлях наслідування — це шлях найлегший

і шлях досвіду — це шлях найбільш гіркий (*Конфуцій*).

- Прочитайте речення. Перепишіть їх, добираючи з дужок найвлучніше слово. Поясніть свій вибір. У якому значенні (прямому чи переносному) використане слово *чистий* у реченнях 3, 4?

1. Це (*лицарське, великодушне*) й співчутливе ставлення до неї простих людей, їхні щирі слова зворушили серце Македонихи, розжалобили її до сліз (*А. Шиян*). 2. Довбуш, мов живий, вставав в оповіданнях Юрчика в усій своїй могутній красі, чарівній (*лицарській, знатній*) вдачі (*Г. Хоткевич*). 3. (*Чистий, охайний, щирий*) сніг сріблом сяяв під блакитним наметом неба (*М. Коцюбинський*). 4. Марія, Марія, дівчина (*чиста, охайна*), лілія біла... (*Леся Українка*).

У процесі формування лексичної компетентності ефективним є прийом введення нових слів у синонімічні ряди або групи слів, близьких за значенням. Послідовність роботи із синонімічними рядами слів передбачає такі етапи: 1) обґрунтування синонімічності слів у синонімічному ряду; 2) визначення розрізняювальних значенневих відтінків слів-синонімів; 3) з'ясування сфери вживання слів-синонімів залежно від відтінків значень, стилістичної забарвленості; 4) використання слова із синонімічного ряду, найбільш доречного у відповідній ситуації спілкування (складання речень, діалогів, текстів).

Активізація нових слів у мовленні учнів охоплює паралельне вивчення граматичних і мовленневих понять розділів «Лексикологія» і «Зв'язне мовлення». Наводимо фрагмент уроку, об'єднаного граматичною й соціокультурною темами.

Цей фрагмент має на меті показати роботу над засвоєнням лексичних і граматичних значень абстрактних іменників морально-етичної тематики. Процес запам'ятовування семантики цих слів, які є одночасно дидактичним матеріалом уроку, не лише збагачуватиме мовлення учнів, а й сприятиме підвищенню виховного потенціалу уроків української мови.

Варто зазначити, що до мовного навчального матеріалу включено різний за складністю дидактичний матеріал, який за потребою можна використати в старших класах на уроках повторення вивченого про лексичне значення абстрактних іменників.

Для роботи на уроці пропонувалися слова *ввічливість, вдячність*, над якими можна проводити роботу в такій послідовності.

Повторення вивчених понять з лексики й граматики варто розпочати з *бесіди*. 1. Що називається лексичним значенням слова? 2. Де можна знайти відомості про лексичне значення слова? 3. Які тлумачні словники вам відомі? 4. Що позначають іменники? Наведіть приклади. 5. До якої частини мови можна віднести слова: *синь, ходьба, краса, ніжність*? Чому?

Коментар учителя: Іменники називають конкретні предмети й абстрактні поняття. Відповідно, іменники можуть мати конкретне значення, тобто сприйматися органами зору, смаку, дотику, слуху, а також абстрактне значення, тобто сприйматися подумки.

Далі вчитель акцентує увагу на тому, що учні працюватимуть з такими абстрактними іменниками, які позначають позитивні характеристики людини й називаються чеснотами (слово записувалося в зошитах).

Чеснота (доброчесність, моральність) — позитивні риси, характеристики кого-небудь. Запитання до класу: Назвіть відомі вам чесноти.

Учитель читає наведені нижче тексти 1, 2.

Текст 1. Властивість доброчесності полягає швидше в тому, щоб робити добро, а не приймати його, і в тому, щоб здійснювати благородні, добрі вчинки більше, ніж у тому, щоб не здійснювати ганебних (Аристотель, грецький філософ).

Текст 2. Кожен, хто був корисний іншому, приніс користь і собі. Я маю на увазі не те, що той, кому допомогли, допоможе. Я впевнений, що цінність усіх чеснот у них самих. У чеснотах вправляються не задля винагороди: прибуток правильного вчинку в тому, що його здійснено (Сенека, римський філософ і письменник).

- Як ви зрозуміли смисл останнього речення?
- Учням пропонується записати у зошит одне із прислів'їв: 1. Хто сіє добро, той пожинає славу. 2. До доброї криниці стежка утоптана. 3. Добре ім'я — найкраще багатство. 4. Бережи честь змолоду.
- Які граматичні властивості має іменник *чеснота*? (Виконується усно частковий морфологічний розбір слова).
- Які чесноти є моральними якостями особистості? Назвіть їх.
- Визначте «третє зайве», використавши морфологічні ознаки іменника.

Простота, чуйність, терпіння; співчуття, благородство, совість; сумління, честь, гордощі; ширість, обов'язок, лагідність.

Записується слово *вдячність*.

- Яке лексичне значення цього слова?

Вдячність — це почуття бути зобов'язаним за зроблене добро, увагу, готовність віддячити тим самим. Приклади записуються учнями в зошит (Вдячність — одна із найбільших чеснот).

Навчальні вправи:

- Доберіть спільнокореневі слова до іменника *вдячність* і запишіть їх (*подяка, вдячливість, дяка*).
- Пояснювальний диктант

Людська вихованість немислима без людської вдячності. Якщо в людини нема почуття вдячності, він холодний, бездушний егоїст (В. Сухомлинський).

- Чому невдячність перетворює людину в егоїста? Хто такий егоїст?
- Виконайте частковий морфологічний розбір слова *вдячність*.
- Передайте сприйняті думки своїми словами.

Вдячність — це не право того, кому дякують, а обов'язок того, хто дякує; вимагати вдячності — безглуздо; не бути вдячним — підлість (В. Ключевський).

- Попереджувальний диктант. Поясніть, як ви розумієте прислів'я «Своє дякую не жалій, а на чуже не очікуй». (Відповідь: слово *дякую* є вираженням вдячності. Вимагати вдячності марно).
- Прослухайте кінець казки. Пригадайте її назву. Передайте усно зміст казки.

Ото Сірко вивів вовка аж на поле та й каже:

— Ти мені добро зробив, а я тобі.

Та й попрошались.

- Що проявив Сірко стосовно вовка? (вдячність). Чому?

Іменник *ввічливість* — дотримання правил пристойності, добрих манер виявлення вихованості, уважність у поведженні з іншими. Наприклад: *Ввічливість нічого не коштує, а дає багато*.

Синоніми: чемність, гречність, вихованість, тактовність, коректність, делікатність.

Антоніми: грубість, невихованість.

Навчальні вправи:

- Усна робота. Зачитуються прислів'я, афоризми, пояснюється їх смисл. Останній афоризм записується в зошитах.

1. Ввічливості відчиняються всі двері (Англ. присл.)

2. Тактовність, делікатність полягають у тому, щоб не робити й не говорити те, чого не дозволяють навколишні умови.

3. Справжня ввічливість нерозлучна з повагою до особистості іншого й без неї неможлива.

- Прослухайте текст. Визначте його тему. Яка думка наголошується в тексті? Наведіть приклади інших слів із чудодійною властивістю.

Ми часто говоримо один одному: бажаю тобі всього доброго, бажаю тобі добра і щастя. Це не тільки вияв ввічливості. У цих словах ми виявляємо свою людську сутність. Ми говоримо один одному: здрастуйте, доброго здоров'я. Цим ми висловлюємо своє ставлення до найбільшої цінності — людини. Слово *здрастуйте* має *чудодійну властивість*. Воно пробуджує почуття довіри, зближує людей.

Звертаючись один до одного з проханням, ми говоримо: будь ласка. У цьому простому і *чудовому* вислові захована наша повага до гідності людини, шанування в ній самостійності, незалежності, доброї волі (за В. Сухомлинським).

- Яку стилістичну роль виконують виділені слова у тексті?

- Творчий диктант. Самостійно скласти діалог, використавши «чарівні» слова і фрази: *Дякую! Прошу! Будь ласка, я до Ваших послуг! З радістю! Широ Вам вдячний! Прекрасна ідея! Оце думка!*
- Візьміть участь у дискусії.

Засперечалися два учні. Один із них доводив, що слова: добрий день, дякую, до побачення — це слова ввічливості. Інший учень вважав ввічливими слова сідайте, коли поступаєшся місцем старшим, проходите, коли пропускаєш вперед жінку, мотивуючи це тим, що слова повинні підкріплюватися добрими справами. Хто із них має рацію і чому?

- Попереджувальний диктант. Накреслити схеми речень із прямою мовою. Пояснити розділові знаки при прямій мові, звертанні.

— Добридень, дідуся! — вітається хлопчик. — Як ви, чому Вас вчора на вулиці не видно було?

— Добридень, синку, добридень! — радо вітає дід. — Сідай, голубе, поговоримо. Я тебе яблучком почастую з медом (*за О. Іваненко*).

- Прослухайте текст. Чи можна його автора назвати ввічливою людиною? Визначте стилістичну роль виділених слів.

Блакить мою душу обвіяла,
душа моя сонце намріяла,
душа причастилася кротості трав.
— Добридень! — я світу сказав.

Струмок серед гаю, як *стрічечка*.
На квітці *метелик*, як *свічечка*.
Хвилюють, маюють, квітують поля —
Добридень тобі, Україно моя!

(*П. Тичина*).

Домашнє завдання:

1. Поміркуйте над тим, чи володієте ви такими якостями: *вдячність, ввічливість?*

2. Складіть і запишіть невеличку розповідь про те, коли і за яких обставин одна із названих якостей проявилась у вас, у ваших друзів і близьких.

Наведений перелік фрагментів уроків не вичерпує всього різноманіття видів завдань і вправ, завдяки яким можуть бути сформовано лексичну компетентність учнів.

Література:

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: [навчально-методичний посібник] / Олександр Михайлович Біляєв. — К. : Генеза, 2005. — 180 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Проект) // Українська мова і література в школі. — 2011. — №5. — С. 53—61.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С.С. Занюк — К.: Либідь, 2002. — 304 с.
4. Зимняя И. А Педагогическая психология: [учеб. пособие] / Ирина Александровна Зимняя. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. — 480 с.
5. Ипполитова Н. А. Языковой анализ текста при подготовке учащихся к написанию изложений по текстам публицистического характера / Наталья Александровна Ипполитова // Методика развития речи учащихся на функционально-стилистической основе. — Куйбышев. — 1981. — С. 42—53.
6. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы: [книга для учителя] / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик [и др.]. — М. : Просвещение, 1991. — 342 с.

7. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. М. Кратасюк. — К., 2011. — 20 с.
8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія] / Оксана Анатоліївна Кучерук. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 420 с.
9. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. — 1965. — №3. — С. 115—128.
10. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. — К. : Академія, 2007. — 360с. (Альма-матер).
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. Класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К. : Ленвіт, 2013. — 590 с.
12. Методика викладання української мови в середній школі / [І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик] ; за ред. І. С. Олійника. — К. : Вища школа, 1989. — 439 с.
13. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : [навч.-метод. посіб.] / [Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. та ін.] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. — К. : Міленіум, 2006. — 332 с.
14. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2005. — 400 с.
15. Методика розвитку речі на уроках російського язика : [пособие для учителей] / [Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской. — М. : Просвещение, 1980. — 240 с.
16. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (Проект) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [В. М. Литвин (кер.), В. П. Андрущенко, С. О. Довгий та ін.]. — К. : Навчальна книга, 2003. — 943 с.— (книга 3. Модернізація освіти).
17. Палихата Е. Я. Самостійна робота як метод навчання української мови / Е.Я. Палихата // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. — К., 2008. — Вип. 5. — С. 253—262.
18. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. — К. : Б. в., 2007. — 144 с.
19. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / [укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф / за ред. Л. В. Скуратівського]. — Київ, Ірпінь : Перун, 2005. — 176 с.
20. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Олександра Яківна Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.
21. Совершенствование методов обучения русскому языку: сборник статей : [пособие для учителей] / [сост. А. Ю. Купалова]. — М. : Просвещение, 1981. — 160 с.
22. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : [учебное пособие] / Лидия Прокофьевна Федоренко. — М. : Просвещение, 1984. — 160 с.
23. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку : [пособие для учителей] / Лидия Прокофьевна Федоренко. — М. : Просвещение, 1973. — 160 с.
24. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методике обучения / Андрей Викторович Хуторской. — СПб. : Питер, 2004. — 541 с.

Словник лінгводидактичних термінів

1. **Активна лексика** — лексичні й фразеологічні одиниці, які розуміють і часто вживають мовці для вираження своїх думок, почуттів, передавання інформації у процесі усної й писемної комунікації.
2. **Аудіювання** — рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає одночасне осмислене сприйняття мовної форми й змісту усного повідомлення.
3. **Висловлення** — виражене й організоване засобами мови цілеспрямоване повідомлення завершеної думки. Висловлення може бути простим (мінімальним) і складним. Мовна форма мінімального висловлення — речення [5].
4. **Ефективність комунікації** — це результативність, продуктивність, успішність комунікативних дій — здатність людини просуватися у ході розмови до бажаної мети й одержати важливий для неї результат [13].
5. **Зовнішні фактори спілкування** — це ситуація, у якій відбувається спілкування, обставини спілкування, особистість партнера по спілкуванню, соціально-психологічні особливості колективу, наявність спільного тезаурусу (запасу слів) [9].
6. **Ключова (загальноосвітня) компетентність** — це певний рівень функціональної грамотності [4].
7. **Когнітивний аспект у навчанні мови** — передбачає усвідомлене засвоєння теорії, чітке розуміння, для чого й чому потрібно вивчати теорію.
8. **Компетентісна освіта** — особистісно орієнтована, діяльнісна, результативна освіта, що зміщує акценти на здатність особи до практичних дій у певному контексті [18].
9. **Компетентісний підхід** — це спрямування навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [18].
10. **Компетентність** — особистісний результат навчальної діяльності; практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій; показник того, що учень спромігся реалізувати накопичений багаж знань і вмінь з метою досягнення бажаного результату в умовах школи і поза нею; дієвість застосування здобутих знань і набутих вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; здатність до ефективної діяльності (ефективного функціонування) у межах певної компетенції (у певній сфері).
11. **Компетенція** — це стандартне, нормативне поняття; загальна соціальна норма, взірць; запит суспільства у вигляді переліку знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань.
12. **Комунікабельність** — це соціально-психологічна риса особистості, що характеризує її як спроможну налагоджувати, підтримувати й розвивати контакти з іншими людьми.
13. **Комунікативна компетентність** — здатність людини успішно взаємодіяти з іншими, досягати у спілкуванні бажаних результатів [13].
14. **Комунікативна особистість** — це мовна особистість в умовах спілкування, узагальнений образ носія культуромовних і комунікативно діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій [10].
15. **Комунікативна поведінка** — сукупність дій, вчинків, манер і традицій, що виявляються у мовців у процесі спілкування і віддзеркалюють рівень освіти й культури людини.
16. **Комунікативне вміння** — це здатність усвідомлено застосовувати у процесі взаємодії з іншими базові засоби (прийоми, тактики, техніки), «інструменти» для досягнення цілей.
17. **Комунікативний підхід** до навчання мови передбачає оволодіння теорією і практикою мови, у результаті чого формується уявлення про те, як знання про систему мови і мовлення використовувати в умовах реальної комунікації.

-
18. **Комунікативні потреби** — це особливий вид потреб, що спонукають до мовленнєвого спілкування з метою розв'язання вербальних і невербальних завдань [21].
 19. **Лексична компетентність** — здатність усвідомлено й мотивовано використовувати лексичні засоби з метою увиразнення, ясності, лаконічності, чіткості, образності формулювання думок у процесі комунікації.
 20. **Метод навчання** — це упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти [17]. Метод є моделлю системи прийомів, через які реалізується модель. Окремі прийоми навчання можуть слугувати засобом реалізації різних методів навчання [11].
 21. **Мовленнєва компетентність** — важливий складник комунікативної компетентності, що означає володіння способами формування й формулювання думок мовними засобами й уміння користуватися такими способами у процесі сприйняття й породження мовлення [21].
 22. **Мовна картина світу (МКС)** — уявлення певної національної спільноти про дійсність крізь призму мовних одиниць, категорій і форм.
 23. **Мотиви учіння** — це внутрішні особистісні збудники навчальної діяльності [8].
 24. **Найважливіші результати освіти** полягають у розвиткові ініціативи, формуванні уявлень про те, як функціонують різноманітні соціальні інститути й організації, а також розвитку компетентностей, необхідних людині для успішного досягнення її цілей [16].
 25. **Національні цінності** — ціннісні орієнтири, що визначають пріоритети духовного життя окремого народу, нації.
 26. **Оволодіння мовою** — процес пізнання світу в процесі спілкування людьми завдяки засвоєнню знаків мови і перетворенню їх у внутрішні символи мислення [3].
 27. **Предметна компетентність** — здатність учня досягати бажаних результатів засобами здобутих знань, набутих умінь і навичок, сформованих особистісних характеристик під час розв'язання різних навчальних проблем.
 28. **Проект учнівський** — продукт самостійної (чи колективної) навчально-пізнавальної мовнокомунікативної діяльності учнів, що засвідчує певний рівень сформованості у них комунікативної компетентності й передбачає позитивні зміни конкретної ситуації.
 29. **Рефлексія у навчанні** — це мисленневодіальнісний і почуттєво-хвилювальний процес усвідомлення суб'єктом своєї навчальної діяльності. Мета рефлексії — згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності: сенс її, типи, способи, проблеми, шляхи розв'язання, одержані результати і т. ін.[11].
 30. **Розуміння (інтерпретація) тексту** — це свідоме осмислення мовцем почутого чи прочитаного висловлення шляхом сприйняття слів, сполук, виразів, образів тощо.
 31. **Система ціннісних орієнтацій** — упорядковані надбання духовної культури суспільства, визнані суспільством як культурні цінності й водночас стимули і мотиви практичної поведінки людей.
 32. **Ситуація** — це особливий педагогічний механізм, який ставить вихованця у нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності й передбачають нову модель поведінки, чому передує рефлексія, переосмислення ситуації, що склалася [20].
 33. **Соціалізація особистості** — це процес засвоєння й активного відтворення індивідуумом суспільного досвіду, у результаті якого він стає особистістю і набуває необхідні для життя серед людей знання, вміння, навички і звички [1].
 34. **Соціально орієнтоване спілкування** — це передусім спілкування людей як представників тих чи інших груп (національних, вікових, професійних, статусних та ін.) [6].
 35. **Спілкування** — 1. Складний, багатоплановий процес налагодження й розвитку контактів між людьми, породжений потребами спільної діяльності; передбачає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; 2. Взаємодія суб'єктів, здійснювана знаковими засобами, спричинена потребами спільної діяльності і

спрямована на важливі зміни стану, поведінки й особистісно-сміслових утворень партнера [15].

36. **Сприймання чужого мовлення** — різновид мовленнєвої діяльності людини, що передбачає визначення й усвідомлення смислу й мовного оформлення сприйнятих зором чи на слух текстів (висловлень).
37. **Теза** — це головна думка висловлення, яку належить обґрунтувати чи довести.
38. **Тезаурус** — особливий різновид словників загальної чи спеціальної лексики, де зазначено семантичні відносини (синоніми, антоніми, пароніми, гіпоніми, гіпероніми та ін.) між лексичними одиницями [3].
39. **Текст** — це продукт мовленнєтворчого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа, твору, має назву (заголовок) й низку особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, має певне спрямування й прагматичну настанову [7].
40. **Текстова діяльність учнів на уроці** — цілісний інтелектуально-мисленнєвий мотивований процес, мета і завдання якого орієнтують на відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретацію, створення власного чи сприймання чужого тексту.
41. **Текстотворча діяльність** — організована вчителем чи самоорганізована планомірна робота, спрямована на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів.
42. **Форма організації навчання** — спеціально організована навчальна діяльність, що відбувається за встановленим порядком і в певному режимі [18]. Як дидактична категорія форма організації навчання означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком здійснення його [22].
43. **Цілевизначення** — правильне розуміння й усвідомлення того, що ми хочемо отримати на виході у результаті майбутньої проектувальної діяльності чи експериментальних педагогічних досліджень [14].
44. **Ціль діяльності** — ідеальне уявлення майбутнього результату її, що, як закон, визначає характер і способи дій людини [15].
45. **Ціннісне виховання** — програми і стратегії, розроблені для «прививання» конкретних цінностей (розуміння доброго й поганого) і, таким чином, сприятливі для правильної поведінки й розвитку позитивних рис характеру [12].
46. **Ціннісні орієнтації** — спрямованість свідомості й поведінки на суспільні, матеріальні й духовні цінності, надання переваги тим чи іншим з-поміж них [19]. Ціннісні орієнтації є регуляторами соціальної діяльності й поведінки суб'єкта в соціальному середовищі [2].
47. **Цінності культурні** — основа культурних настанов; ціннісні координати, крізь призму яких представники різних етносів, національних спільнот сприймають і оцінюють явища об'єктивної реальності
48. **Читання** — рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає сприйняття й осмислення писемного тексту.

Джерела словника:

1. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 176 с. — (Психология для всех).
2. Белинская Е.П. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. — 216 с.
3. Белянин В.П. Психоллингвистика: учебник / В.П. Белянин. — 3-е изд. — М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 416 с.
4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. — 2003. — №10. — С. 8-14.
5. Волков А. А. Курс русской риторики / А.А. Волков. — М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. — 480 с.
6. Волкова А.И. Психология общения / Волкова А.И. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 446 с.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 139 с.
8. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учеб. пособ. для вузов / Н.Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2005. — 317 с.
9. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин — СПб : Питер, 2012. — 578 с.
10. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. — М.: Гнозис, 2002. — 333 с.
11. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 352 с.
12. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 576 с.
13. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матяш. — СПб.: Речь, 2011. — 560 с.
14. Монахов В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе новым ФГОС ВПО / В.М. Монахов. — Педагогика. — 2012. — №5. — С. 27-35.
15. Общая психология / под общей ред. Е.И.Рогова. — М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2008. — 560 с.
16. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Изд. 2-е., испр. — М.: Когито-Центр, 2001. — 142 с.
17. Рекомендации Всесоюзной научно-практической конференции по проблеме «Совершенствование методов обучения в современной школе». — М., 1977.
18. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я. Савченко — К.: Грамота, 2012. — 504 с.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
20. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: моногр. / В. В.Сериков — Волгоград: ВГПУ, 2005. — 72 с.
21. Щукин А.Н. Лингводидактический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. — 2008. — 746 с.
22. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.



ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

*Н.Б. ГОЛУБ, Г.Т. ШЕЛЕХОВА,
А.В. ЯРМОЛЮК, В.І. НОВОСЬОЛОВА*

**НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
УЧНІВ 5 КЛАСУ
НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Посібник

Редактор *Бартош С.В.*
Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Мирончик Ю.П.*

Підписано до друку 15.08.2017. Формат 70x100/16.
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк.11,7. Наклад 300 пр.

ВИДАНО ЗА РАХУНОК ДЕРЖАВНИХ КОШТІВ. ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО.

Віддруковано у
ТОВ «Видавничий дім «САМ».
01004, м. Київ, вул. Червоноармійська, 8,
тел. (044) 235-72-20.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
та розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3750, від 01.04.2010 р.